

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sílvia Andreia Fernandes Vieira

**A Problemática na Aula de  
Filosofia**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sílvia Andreia Fernandes Vieira

## **A Problemática na Aula de Filosofia**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino  
Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Artur Manso**

Outubro de 2011

# DECLARAÇÃO

**Nome:** Sílvia Andreia Fernandes Vieira

**Endereço electrónico:** silvieira\_amr@hotmail.com

**Telefone:** 913254951

**Número do Bilhete de Identidade:** 13232116

**Título do relatório:** Problematização na aula de Filosofia

**Supervisor (es):** Professor Doutor Artur Manso

**Ano de conclusão:** 2011

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

“As convicções são inimigas mais perigosas  
da verdade do que as mentiras”  
**Friedrich Nietzsche**  
(JORIO, 2008: 201)

## **AGRADECIMENTOS**

Finalizado este percurso particularmente importante da minha vida, não poderia deixar de expressar o mais profundo e sentido agradecimento a todos aqueles que me apoiaram ao longo desta caminhada e que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Doutor Artur Manso, meu supervisor, pela competência científica e disponibilidade, assim como pelas correcções e sugestões relevantes indicadas durante a supervisão.

À Professora Fátima Pereira, minha orientadora, o meu sentido e profundo agradecimento pelo incansável apoio, orientação e permanente disponibilidade para ajudar, pela generosidade revelada ao longo deste período de estágio, assim como pelas críticas, correcções e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

À minha companheira de estágio e amiga, Catarina Campos, por todo o apoio, carinho, incentivo e forte amizade, sem a qual este estágio não teria sido tão positivo.

À minha turma de estágio, um forte agradecimento pelo carinho e afecto demonstrados, bem como pela compreensão e colaboração prestada neste período.

Aos meus pais, irmão e avó, um sentido reconhecimento pelo apoio incondicional e incentivo.

A todos o meu profundo agradecimento.

## **RESUMO EM PORTUGÊS**

O presente trabalho intitulado *A problematização na aula de filosofia* é o relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, realizado na Universidade do Minho no ano lectivo de 2010/2011 de acordo com o Projecto de Intervenção Pedagógica desenvolvido numa turma do 11º ano da área de Ciências e Humanidades, na escola Secundária D. Maria II – Braga.

De acordo com o Projecto de Intervenção Pedagógica, os objectivos que me propus atingir foram: estimular a problematização no processo de ensino e aprendizagem; dar ênfase ao sujeito activo; fomentar o desenvolvimento cognitivo e reflexivo do aluno em torno das teorias do conhecimento e desenvolver no aluno um espírito crítico.

Este relatório é composto por duas partes, sendo a primeira a descrição do contexto em que desenvolvi o meu Plano Geral de Intervenção e, onde, abordo de forma breve a importância da problematização na aula de filosofia. Numa segunda parte descrevo o desenvolvimento da minha intervenção pedagógica, e a avaliação que os alunos fizeram do meu desempenho, das estratégias e formas de avaliação por mim utilizadas e termino com uma auto-avaliação da minha prática pedagógica. Este relatório é também composto por uma introdução, uma conclusão e um apartado de anexos.

## **RESUMO EM INGLÊS**

This work entitled *The questioning in Philosophy Class* is the report stage of the Master of Philosophy Teaching in the Secondary School, held at the University of Minho in the academic year 2010/2011 in accordance with the Educational Intervention Project developed in the 11th class in the field of Sciences and Humanities in the Secondary School D. Mary II - Braga.

According to Educational Intervention Project, the goals that I have proposed to achieve were: motivate the questioning in the teaching and learning processes; emphasizing the active subject; promote the cognitive and reflective development of the student around the theories of knowledge and develop in the student a critical spirit.

This report consists of two parts, the first describing the context in which the General Plan of Intervention was developed, making a brief reference of the importance of questioning in the philosophy class. In the second part it is described the development of my pedagogical intervention, the evaluation of my performance by the students, the strategies and forms of assessment used and finishing with a self-assessment of my teaching practice. This report is also composed of an introduction, a conclusion and a supplement.

## **Índice**

INTRODUÇÃO .....	1
1.CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO .....	4
2.DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	12
2.1.DESEMPENHO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	13
2.2.METODOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	15
2.3.CONCEPÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	17
2.4.estratégias e materiais didáticos .....	28
2.5.AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	38
2.5.1.AUTO-AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	48
CONCLUSÃO .....	54
BIBLIOGRAFIA .....	60
ANEXOS .....	65
ANEXO 1: PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	65
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO .....	73
ANEXO 3: EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA .....	75
ANEXO 4: EXEMPLO DE UM POWERPOINT DE UMA AULA.....	76
ANEXO 5: EXEMPLO DE SOPA DE LETRAS UTILIZADAS NA AULA.....	84
ANEXO 6: EXEMPLO DE PALAVRAS CRUZADAS UTILIZADAS NA AULA.....	85
ANEXO 7: GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS DE GRUPO .....	86
ANEXO 8: MATRIZ DO TESTE DE AVALIAÇÃO .....	87
ANEXO 9: TESTE DE AVALIAÇÃO.....	88
ANEXO 10:CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO .....	89
ANEXO 11: CONVITE PARA A CONFERÊNCIA “COMEMORAÇÃO DOS TREZENTOS ANOS DE NASCIMENTO DE DAVID HUME” .....	98



## **INTRODUÇÃO**

Este relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho que decorreu entre Outubro de 2010 e Julho de 2011. Nele descrevem-se as minhas vivências durante o período de realização do trabalho. Para tanto, reuni vários materiais que reflectem de forma sistemática todo este processo, assim como o envolvimento afectivo com que este foi vivenciado.

Este relatório resulta da aplicação do Projecto de Intervenção Pedagógica, intitulado “A problematização na aula de filosofia.” Foi com base neste Projecto de Intervenção Pedagógica que tracei os objectivos e planifiquei meticulosamente cada aula.

No ensino secundário a disciplina de filosofia tem o papel de encontro de experiências e saberes, sendo a aula um espaço privilegiado de reflexão crítica; dúvida; diálogo e problematização. À problematização está subjacente a ideia do professor não poder reduzir a abordagem de matérias à mera exposição de conteúdos e de os alunos os receberem de forma passiva, tomando tudo como verdade, sem pôr os ensinamentos em causa. Não existe qualquer razão válida para tratar a filosofia como uma matéria árida e livresca, é possível recorrer a experiências do quotidiano para ensinar determinadas matérias.

Conforme exposto no Projecto de Intervenção Pedagógica (cf. Anexo 1), os objectivos gerais para este estágio foram:

- Fomentar o desenvolvimento cognitivo do aluno;
- Estimular a problematização no processo de ensino e aprendizagem;
- Dar ênfase ao sujeito activo;
- Elaborar um problema no sentido da reflexão filosófica.

A concretização dos supramencionados objectivos foi efectuada na leccionação dos seguintes conteúdos:

- O conhecimento e a racionalidade científica;
- Análise comparativa das duas teorias explicativas do conhecimento;
- O empirismo céptico de David Hume;
- Racionalismo dogmático de Descartes
- O que significa conhecer?

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

- Como se conhece?
- Como se processa a aquisição do conhecimento?
- Como se distingue o racionalismo do empirismo?

O tema – *A problematização na aula de Filosofia* – justifica-se pela necessidade fundamental de se desenvolver nos alunos uma capacidade de problematizar. Partindo do que eles conhecem, deverá traçar-se um caminho possível para o ensino, em que o conteúdo não seja dado de forma passiva, descritiva como se se estivesse a contar uma história, mas problematizado, de forma a possibilitar aos alunos compreenderem e terem uma posição mais activa. Inculcando nos alunos hábitos e competências como problematizar, comparar, pesquisar, reflectir, criticar, analisar documentos, podem-se criar aulas opostas às aulas expositivas, cheias de descrições factuais. Cabe ao professor criar problematizações que fomentem reflexões sobre a matéria que está a ser dada, criando um fio condutor com questões do presente.

O tema e os objectivos de estágio enquadram-se no *Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos- Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (ALMEIDA, 200:5). O programa menciona a filosofia como “uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real”.

O Projecto de Intervenção Pedagógica justifica-se, como já referi, com o programa de filosofia, pois proporciona ao aluno: I) desenvolver a sua capacidade de análise e confronto de argumentos; II) desenvolver um pensamento autónomo e consciência crítica; III) adquirir capacidade de reflectir e problematizar a realidade.

Os objectivos da acção de problematizar vão de encontro aos objectivos do ensino secundário expostos na Lei de Bases do Sistema Educativo, na subsecção II do ensino secundário, artigo 9, *objectivos*: a) “Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (...)” c) “Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação”.

Deste modo, o tema escolhido contribui para a formação dos alunos, quer a nível científico (matéria; conteúdos), quer a nível social, tendo, para tal, optado sempre uma pedagogia centrada no diálogo, através de uma visão crítica e não apenas passiva, que o aluno

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

fosse capaz de reflectir sobre os problemas, levando-o a relacionar diferentes formas/maneiras de interpretação do real.

A minha prática pedagógica prendeu-se, assim, com os objectivos traçados no Projecto de intervenção Pedagógica, os quais tentei sempre cumprir, bem como com o “consciencializar” os alunos para a importância da problematização em filosofia, a importância de pensar criticamente e da dúvida. A dúvida é essencial para a actividade filosófica. A problematização é uma forma de fazer filosofia que não pode, de todo, ser descorada na sala de aula, pois, a ignorar-se essa prática, estaríamos perante uma disciplina puramente teórica, onde o professor debitará a matéria de forma acritica e o aluno recebê-la-ia passivamente.

Relativamente às limitações da minha intervenção pedagógica, saliento apenas dois aspectos:

- 1) A obrigatoriedade de estar demasiado tempo na Universidade, ao invés de estarmos na escola, no espaço onde realmente se desenvolve o Projecto de Intervenção pedagógica.
- 2) O facto de chegarmos ao local de trabalho apenas em Outubro, pelo que o curto período de regências acaba por se tornar insuficiente para desenvolver em pleno o Projecto de Intervenção Pedagógica.

No que diz respeito à estrutura deste Relatório de Estágio, procurei seguir a “Macro-Estrutura e Critérios de Qualidade do Relatório de Estágio”, presente no Dossiê de Orientações Gerais, fornecido pela Coordenação dos Mestrados em Ensino. Ele é composto por uma apresentação do Contexto de Intervenção Pedagógica, fazendo uma contextualização quer da escola, quer da turma onde efectuei o meu estágio (Secção 1). Segue-se o Desenvolvimento e Avaliação da intervenção (Secção 2), que constitui a parte mais extensa do relatório, visto que é nesta secção que relato todo o meu desempenho e prática lectiva e onde faço uma avaliação da mesma. Na secção seguinte (secção 3) apresento as conclusões, para, finalmente, referir a bibliografia utilizada. Conta, ainda, com um apartado de anexos (secção5) para uma melhor compreensão deste relatório.

## **1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO**

A escola onde efectuei a minha intervenção pedagógica foi criada em 1964 como Liceu Nacional Feminino D. Maria II e localiza-se no centro da cidade de Braga, na freguesia de S. José de S. Lázaro.

Quando comecei o estágio, a escola estava com o espaço e recursos condicionados, uma vez que estava a ser requalificada no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário. As aulas decorriam numa parte da escola, já requalificada, bem como em contentores colocados no exterior da mesma.

Em meados de Março, findos os trabalhos de requalificação, a escola estava já completamente reabilitada, passando a funcionar normalmente e com muito boas condições: com quadros interactivos e espaços amplos para convívio, quer de alunos, quer de professores. Uma vez que a escola aumentou as suas dimensões, pela primeira vez ingressaram na escola turmas do 7º ano. No dia sete de Maio, a escola foi (re) inaugurada pela Ministra da Educação e pela Ministra da Cultura.

É de salientar, para um melhor conhecimento do contexto escolar aqui em análise, que na avaliação externa, que ocorreu em Abril de 2008, a escola obteve quatro Bons e um Muito Bom, a nível de liderança.

No último ano lectivo anterior àquele em que efectuei o meu estágio (2009/2010), ingressaram no Ensino Superior 80% dos alunos que frequentaram esta escola. Esta informação foi fornecida em reunião do Departamento das Ciências Socioeconómicas e Humanas, no dia 17 de Novembro de 2010.

A turma, na qual desenvolvi o estágio pedagógico, era uma turma do 11º ano do Curso de Ciências e Humanidades composta por vinte e sete alunos, oito rapazes e dezanove raparigas, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos, todos de nacionalidade portuguesa e residentes no concelho de Braga. O encarregado de educação destes alunos, na maior parte dos casos, era a mãe. O nível de escolaridade dos pais variava entre o 3º ciclo e o ensino secundário; apenas seis frequentaram o ensino superior. Quanto ao apoio social, três alunos tinham escalão A, seis tinham escalão B e o resto não usufruía de qualquer tipo de apoio.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

No que diz respeito ao futuro, todos os alunos manifestavam intenção de ingressar no Ensino Superior, uns para a área do ensino e educação, outros em Psicologia e, a maioria, em Direito.

Nas tabelas abaixo estão espelhados os resultados académicos da turma, obtidos nos três períodos escolares.

**1º PERÍODO**

	Nº POS	AV	% POS	Média
PORT	27	27	100,00	122,5
ED.FIS				
ING_CONT	22	25	88,00	128,8
FIL	27	27	100,00	136,2
HIST_A	22	27	81,48	127,0
GEO_A	22	28	81,48	120,0
MACS	22	24	91,67	132,5
			90,39	126,7

**2º PERÍODO**

	Nº POS	AV	% POS	Média
PORT	27	27	100,00	122,5
ED.FIS				
ING_CONT	22	25	88,00	128,8
FIL	27	27	100,00	136,2
HIST_A	22	27	81,48	127,0
GEO_A	22	28	81,48	120,0
MACS	22	24	91,67	132,5
			90,39	126,7

Resultados Académicos 11.º H (2010-2011)															
3º período															Assiduidade
	INSC	AM	%AM	EF	%EF	TR	%TR	AV	%AV	Pos	%Pos	Neg	%Neg	Média	Faltas Just
PORT	27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	27	100.00	27	100.00	0	0.00	128,8	46
ING_cont	25	0	0.00	0	0.00	0	0.00	25	100.00	25	100.00	0	0.00	158,8	66
FIL	27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	27	100.00	27	100.00	0	0.00	145,1	40
ED.FIS	27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	27	100.00	27	100.00	0	0.00	157,0	41
HIST_A	27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	27	100.00	25	92.59	2	7.41	134,4	75
GEO_A	27	0	0.00	0	0.00	0	0.00	27	100.00	26	96.30	1	3.70	131,4	73
MACS	24	1	4.17	0	0.00	0	0.00	23	95.83	22	95.65	1	4.35	142,2	75
Médias								183			97.81			#VALUE!	416
															187
															603

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

O Projecto de Intervenção Pedagógica desenvolveu-se consoante os objectivos traçados, as estratégias aplicadas, as actividades implementadas na sala de aula e, sobretudo, com o cumprimento das exigências dos conteúdos programáticos impostos pelo programa. O tema escolhido no Projecto de Intervenção Pedagógica – *A problematização na aula de filosofia* – faz sentido neste nível de ensino, nomeadamente do 11º ano, pois os alunos já são capazes de ter uma participação crítica e activa relativamente à matéria/conteúdos. Uma das finalidades da disciplina, expostas no Programa de Filosofia, consiste em “proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (...)” (ALMEIDA, 2001: 8).

Como afirmou João Boavida, a adolescência é uma “idade propícia à predisposição para os problemas” (BOAVIDA, 1991). O facto de tanto a adolescência como a filosofia terem características peculiares exige uma abordagem didáctica mais motivadora e interessante. No entanto, tal não tem sido suficiente para que essa didáctica se imponha e prevaleça. O professor é um elemento fundamental, e as suas características – personalidade, bagagem cultural, maturidade afectiva – são determinantes. Ao professor compete motivar e mobilizar o aluno para o trabalho e aprendizagem. A essência do acto pedagógico passa pelo modo de ensinar e pelo *como ensinar*, assim como na relação estabelecida com os educandos, a qual deverá assentar no diálogo. Em larga medida, está nas mãos do professor que o ensino da filosofia seja uma de duas realidades: ou uma experiência enriquecedora que deixe nos alunos uma marca indelével e capacidades acrescidas, ou que não passe de um amontoado de conhecimentos que o aluno memoriza a contra gosto e logo depois esquece. (BOAVIDA, 1991).

Os programas de filosofia são insatisfatórios a vários níveis e a “ameaça da morte” da disciplina já foi, várias vezes, anunciada. Os alunos mostram-se desmotivados com a disciplina, pois a maior parte do seu esforço, bem como o dos professores, centra-se no programa sobre o qual vai incidir a avaliação. Deste modo, todo o esforço é orientado para a compreensão e memorização de doutrinas que formam o programa, mesmo que as intenções apontem para outro caminho. Como parece claro e óbvio, a obrigação dos professores em cumprir o programa impossibilita o alcance de outros objectivos, também eles importantes, como por exemplo: habituar o aluno a reflectir, a problematizar, a participar criticamente e a desenvolver a sua

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

dimensão ética e cívica. Não existem problemas filosóficos impostos curricularmente, aquilo que ensinamos está previamente definido, o que dificulta a problematização.

A metodologia que me propus privilegiar, aquando da elaboração do Projecto de Intervenção Pedagógica, foi trabalhar com os discentes a problematização dialógica, de pergunta/resposta, de constante interação, onde os alunos tivessem um papel activo. A aprendizagem deve ser activa, ao contrário da pedagogia tradicional, pensada somente em função dos conteúdos, numa lógica de transmissão, ao invés de se centrar na actividade do aluno, na própria lógica das aprendizagens.

Parece-me fundamental que no ensino não se esqueçam as perguntas, quer do professor, quer do aluno, pois como diz Paulo Freire “todo o conhecimento começa pela pergunta” (FREIRE; FAUDEZ, 1985: 24), ou seja, pela curiosidade. Hoje, no ensino, o saber é a resposta e não a curiosidade e criatividade, sendo notória uma “castração da curiosidade” (FREIRE; FAUDEZ, 1985: 24). Mas o início de todo o conhecimento, de todo o saber provém da pergunta, do acto de perguntar, pois é a partir das perguntas que se vai em busca das respostas e não o contrário. A curiosidade do aluno pode, por vezes, minar a certeza do professor, mas ao limitar a curiosidade do aluno, o professor acaba por limitar também a sua, uma vez que, não raro, uma pergunta “ingénua” de um aluno pode fazer o professor ver o problema em questão sob um ângulo diferente, o qual lhe será possível aprofundar posteriormente.

Uma educação que valorize as perguntas e fomente o espírito crítico do aluno é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana para resolver problemas essenciais e o próprio conhecimento. Todavia, vemos as escolas a utilizar a via mais fácil, que consiste na pedagogia da resposta, porque nesta nada é arriscado. O medo está sempre em arriscar, em errar, em equivocar-se e, principalmente, no receio de que o aluno apenas diga “asneiras”, quando é justamente em confronto com os equívocos que o conhecimento avança. “Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente.” (FREIRE; FAUDEZ. 1985:27). Se negarmos ao aluno a capacidade de errar, de se exprimir, esse erro nunca dará lugar àquilo que é certo. Ora, a passagem do errado ao certo é que constitui o conhecimento e permite que o aluno saia da ignorância. Sem a aventura de arriscar não é possível criar. A prática educativa não deve, nem pode, ficar-se pelo estandardizado, na rotina em que tudo está preestabelecido, tal como

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

acontece na fábrica: “O processo de trabalho é criativo; mas, como a racionalidade do trabalho é pré-determinada e assim também os passos a seguir, o operário está inserido num processo que não é educativo, lhe nega toda a possibilidade de catividade.” (FREIRE; FAUDEZ.1985:28). A sociedade ganhava muito mais se a criatividade do operário tivesse um espaço livre para se manifestar. O mesmo acontece na escola, mais concretamente na sala de aula, onde não é suposto errar. Porém, se o aluno se sentir à vontade para “errar”, todos têm a ganhar no processo de conhecimento.

Em termos metodológicos, a problematização implica que os professores não se limitem a reduzir a abordagem das matérias, dos conteúdos, à pura descrição e repetição dos mesmos. Em meu entender, deve combater-se a pura exposição, onde os alunos tomam como verdade aquilo que o professor diz, sem criticar, sem pôr em causa e sem perguntar. É necessário abordar as matérias e criar as condições para que os alunos intervenham no processo de ensino/aprendizagem, onde são os principais interessados, partindo, muitas vezes, do que os alunos conhecem do dia-a-dia, das suas experiências. O diálogo resulta como o encontro professor/aluno, impõe-se como o caminho pelo qual o aluno ganha significação enquanto tal.

A prática educativa, como diz Freire, não deve ser encarada como algo a ser “doador” por quem sabe, por quem ensina, mas deve, antes, ser encarada como uma forma dos seres humanos interagirem e poderem transformar a sua própria realidade. Isto só é possível se houver uma comunhão de saberes entre professor/aluno, onde ambos se enriquecem e transformam. Esta é uma proposta anti-autoritária, onde o professor e o aluno podem aprender juntos e isto é possível, na minha opinião, através de uma relação dialógica, em que o diálogo não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de conhecimento e experiências.

No seu livro *Educação como prática de liberdade*, Paulo Freire salienta que ensinar não se trata de uma mera transferência de conteúdos para o aluno, pois este não é um banco onde o professor apenas deposita algo de valor. O professor deve valorizar, ter em conta e não subestimar os saberes, as experiências dos seus alunos, o saber do senso comum. Partir desse saber, por vezes, pode ser o suficiente para o aluno ficar motivado, o que não significa permanecer nele.

A proposta pedagógica de Paulo Freire propõe um ensino na base do diálogo, da liberdade e no exercício da busca do conhecimento participativo e transformador. Uma educação disposta



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

a reconhecer o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem e não como simples objecto sem conhecimento. As experiências do aluno, a sua realidade e a forma deste ver um determinado problema, a sua forma de ler o mundo, devem ser tidas em consideração para que haja aprendizagem, e para que esta se torne mais rica e motivadora. “Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia.” (FREIRE, 1999)

Eu acredito numa educação feita para e sobre os alunos, numa perspectiva libertadora, democrática, mas sem nunca esquecer que o professor é uma autoridade, alguém a respeitar, ou seja, uma “autoridade democrática”. A escola tem a seu cargo a socialização do indivíduo, o que a converte no reflexo da sociedade. Todo o sistema educativo deverá constituir uma iniciação à vida, numa dimensão democrática, pelo aparecimento de responsabilidades, pelos desafios da participação, pela aprendizagem da articulação entre direitos e deveres. Como diz Durkheim “trata-se de formar, não operários para a fábrica ou contabilistas para o comércio, mas cidadãos para a sociedade”. Como o próprio diz, são os adultos que educam os jovens para a vida em sociedade, em comunidade. Cabe, pois, ao professor, e não só, preparar os alunos para a vida em sociedade, pois é necessário que o aluno adquira maneiras adequadas de ver, sentir e agir. A meu ver, tal só é possível numa educação democrática, onde existe o respeito pelo professor e onde a voz quer de um, quer de outro é ouvida e respeitada. Deste modo, o professor ajuda na preparação do aluno para a vida em sociedade, ouvindo e fazendo-se ouvir. Outros sim, cabe à educação desenvolver no jovem estados físicos e morais, valores para a vida política em sociedade.

Considero, deste modo, que o professor não deve apenas ficar limitado e preocupado com o conhecimento através da absorção/exposição de matérias, mas também pelo processo de construção da cidadania dos seus alunos. O professor deve ser um facilitador de aprendizagens, mas deve também estar aberto a novas experiências, esforçando-se por compreender os sentimentos e problemas dos alunos, procurando criar com eles uma relação de empatia. É que, apesar de complexas, as relações humanas são essenciais no desenvolvimento comportamental e profissional do indivíduo, e a educação é a fonte, por excelência, desse desenvolvimento comportamental e da construção e solidificação de valores.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Em termos metodológicos, considero importante esta relação professor/aluno e esta pedagogia libertadora. O professor, para conseguir pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição daquele que tudo sabe, mas sim na posição de interessar-se, motivando o aluno a expressar as suas ideias, o seu ponto de vista, fomentando o seu espírito crítico. Deste modo, aprender torna-se mais interessante e motivador, pois o aluno vai sentir-se capaz e competente, orientado pelas atitudes e métodos de motivação do professor. Para que o aluno se sinta motivado, o professor deve despertar a sua curiosidade e incentivá-lo a fazer perguntas e a problematizar certos conteúdos e, se possível, ligá-los com a actualidade. Segundo Paulo Freire:

“O bom professor é o que consegue enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.” (FREIRE, 1997:96).

A referência feita a Paulo Freire anteriormente, sobre a sua proposta pedagógica de uma pedagogia libertadora, é importante para elucidar sobre o papel do professor enquanto transmissor de conhecimento, mas também sobre uma perspectiva mais afectiva, onde o professor deve ser também um construtor de valores morais e físicos. Ela reflecte a relação professor/aluno na medida em que esta não deve ser somente a de transmitir e receber conteúdos. Nenhum dos dois, nem o professor, nem o aluno, detem a verdade, ela encontra-se no diálogo. Para o autor, através da “problematização” da realidade e das matérias, é possível desenvolver uma concepção libertadora.

Foi esta metodologia que privilegiei, ou tentei privilegiar, nas aulas que leccionei. Tentei sempre uma constante interacção com os alunos, de forma a motivá-los para as matérias em questão. Perseguindo este objetivo, elaborei alguns materiais didácticos específicos que apresentarei pormenorizadamente na secção seguinte (ponto 3). O método usado foi, então, o diálogo, a constante pergunta/resposta e, sempre que possível, relacionar a matéria com problemas da actualidade, de forma a motivá-los a que eles próprios questionassem, pois é o próprio acto de questionar o princípio do pensamento. Se a Filosofia recalca o pensamento, transforma-se numa outra coisa. Sócrates é considerado o pai da filosofia Ocidental, pelo facto de tratar a interrogação como o mais elevado valor do pensamento.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Tendo em consideração a vertente de investigação do Projecto de Intervenção Pedagógica, a metodologia que me permitiu cumprir os objectivos traçados passou por determinadas estratégias que, como havia referido anteriormente, explicarei na secção seguinte (ponto 3), como sejam: análise filosófica de textos, trabalhos de grupo, trabalhos de casa e também na recolha, tratamento e interpretação de dados através de um questionário passado à turma e autorizado pela direcção da escola e pelos encarregados de educação. No questionário (cf. Anexo 2) obtém-se a percepção dos alunos em relação à disciplina de filosofia e seus conteúdos, mas também aos métodos e às estratégias por mim utilizadas.

Pelo contacto que mantive com a turma nas aulas que leccionei, através da sua postura nas aulas e do interesse demonstrado, por conversas informais e, ainda, através do questionário passado, pude verificar que os alunos gostam mais das aulas dinâmicas e de constante interacção, pois, como os próprios disseram, durante as aulas podem ir tirando as suas dúvidas e fazendo perguntas, o que faz com que as aulas não sejam tão cansativas.

Nas aulas tentei sempre aproveitar todas as situações de problematização vividas pelos alunos para proporcionar ocasiões de pensamento e, sempre que possível, criar e aproveitar situações de debate e oposição de ideias.

Deste modo, penso que o sucesso dos alunos passa pela pedagogia, pelo método do professor dar as suas aulas, podendo este transformar a aula num espaço motivador. Para mim, essa pedagogia só é possível através do diálogo e do método pergunta/resposta, mantendo uma relação de intersubjectividade entre professor e aluno.

Assim, é na pedagogia dialógica que nasce a problematização na aula de filosofia, pois só através do diálogo constante é que o professor pode levar o aluno a criticar, a problematizar determinado tema/matéria. Nem o docente, nem o discente possuem a verdade, esta reside no diálogo, na interacção. A fraqueza reside na convicção daquele que se julga o detentor da verdade; a força, por sua vez, está no diálogo.

No ponto seguinte descreverei e caracterizarei o desenvolvimento e avaliação da minha intervenção pedagógica e a forma como implementei este projecto geral de intervenção pedagógica.

## **2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

A minha intervenção pedagógica decorreu conforme o previsto no Projecto de Intervenção Pedagógica.

Sendo a filosofia o amor ou gosto pelo saber ou sabedoria, isto não quer dizer que a reflexão filosófica se encerre em si mesma, desligando-se da vida. Pelo contrário a filosofia está intimamente ligada à vida e o homem encontra-se comprometido com a actividade filosófica. A filosofia é uma forma de saber, mas é também uma forma de viver em plenitude. Como afirma Morente

“(...) a Filosofia, mais do que qualquer outra disciplina, necessita de ser vivida. Necessitamos de ter dela uma “vivência”. (...) uma definição que se dê da filosofia, antes de a ter vivido, não pode ter sentido, resultará ininteligível.” (MORENTE, 1980: 24).

Desde há muito que assistimos a um ensino da filosofia desacreditado, onde os alunos perguntam “Para que serve?”; “Qual a sua utilidade?”, dizendo que a disciplina é muito teórica e que não serve para nada. Cabe ao professor estimular o interesse dos alunos para esta aprendizagem, assim como abordar de forma adequada os conteúdos, com o objectivo de ajudar a construir um pensamento crítico e reflexivo.

Nas aulas que regi procurei leccionar os conteúdos programáticos com o recurso a várias estratégias e materiais didácticos para dar um carácter mais dinâmico à disciplina, usando o método dialéctico e a sua capacidade de problematizar.

O meu desempenho na sala de aula foi determinado pela aplicação do Projecto de Intervenção Pedagógica, deixando espaço para os imprevistos que ocorrem durante os 90 minutos de aula derivados da interacção professor/aluno. Quanto aos imprevistos que por vezes aconteciam, tentei sempre resolver da melhor forma, mesmo com as dúvidas que surgiam dos alunos, nunca as ignorando.

A minha prestação na sala de aula foi sempre orientada pelas planificações (cf. Anexo 3), que foram sempre analisadas e sujeitas a correcções, quando tal se mostrou necessário. As planificações aula a aula são extremamente importantes, ainda mais quando não temos qualquer experiência em sala de aula. No entanto, o facto de termos uma aula devidamente

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

planificada não significa que a planificação se cumpra integralmente, pois em 90 minutos muita coisa pode acontecer. Cabe ao professor improvisar da melhor maneira e, se for o caso, retomar ou continuar a aula anterior, nunca ignorar, ou passar por cima, das dúvidas dos alunos.

No que diz respeito à minha relação com os alunos, esta decorreu com normalidade e foi de imediato marcada por uma grande empatia e respeito mútuo.

A metodologia privilegiada, como já referi anteriormente e conforme o Projecto de Intervenção Pedagógica, baseou-se na interacção e diálogo professor/aluno, pois só assim se desenvolve o sentido crítico e autonomia do aluno. O trabalho do professor não passa simplesmente pela transmissão de conteúdos ou conhecimentos, mas também pela sua apresentação sob a forma de problemas a resolver. Como expressa Jaques Delors

“A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando curiosidade e abertura de espírito, e mostrando-se dispostos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e até a reconhecer os próprios erros”. (DELORS, 1998:135)

Para que a transmissão de conhecimentos seja eficaz e motivadora, o recurso a materiais didácticos apelativos e interessantes, bem como às novas tecnologias, pode constituir uma mais-valia para suscitar um maior interesse e envolvimento dos alunos.

Nas secções seguintes procederei à descrição mais pormenorizada do desenvolvimento e avaliação da minha prática pedagógica.

## **2.1. DESEMPENHO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O desempenho da minha prática lectiva decorreu, como já referido, numa turma de 11º ano, a qual me foi atribuída para estágio. Penso que o facto de ter só uma turma no mesmo nível, foi positivo, pois fui-me familiarizando com os alunos enquanto assisti às aulas da minha orientadora e assim pude acompanhar o ritmo e características da turma, desenvolvendo uma relação bastante próxima com os alunos. Foi uma relação muito positiva de respeito, cordialidade e empatia.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Num primeiro momento, enquanto assistia às aulas da Orientadora Cooperante, tentei analisar e tomar notas de tudo, das suas estratégias, da sua dinâmica de aula e metodologia, para, posteriormente, tentar não ficar muito longe da sua metodologia e mesmo para os alunos não sentirem muitas disparidades entre ambas as formas de trabalhar. Mas esse é um facto inevitável, porque é impossível imitar o outro na perfeição. Aliás, não seríamos nós mesmos e as coisas não correriam bem. A fase de observação foi tão sistemática quanto possível, tendo por finalidade recolher informações sobre os hábitos de trabalho da turma, atitudes, graus de interesse e participação.

Quando cheguei à minha altura de leccionar, estava extremamente nervosa pela falta de experiência e pelo medo de errar e não ser capaz. No entanto, com a ajuda da Orientadora, que sempre se mostrou disponível para ajudar, fui conseguindo. O apontar dos pontos fracos e fortes de cada aula, por parte da Orientadora, permitiu-me evoluir e ir ao encontro do meu ritmo, da minha própria forma de conceber e executar uma aula. À medida que as aulas iam avançando, as melhorias tornavam-se evidentes e o à vontade na sala de aula também.

Os alunos também contribuíram muito para que as aulas corressem bem, mostrando-se compreensivos e muito participativos, tanto nas actividades que eu elaborava para eles, como nos trabalhos de casa e de grupo que foram solicitados. Do mesmo modo, foram exímios no comportamento e participação na sala de aula. Sem eles o papel do professor não pode ser cumprido, e vice-versa, são papéis complementares. O aluno é um ser em transformação e a missão da pedagogia é essa mesma, transformá-lo. Deste modo, a relação pedagógica surge, assim, como o elemento determinante e muito rico das possibilidades do acto educativo.

Para as aulas serem mais dinâmicas, é importante dar atenção à experiência vivencial do aluno, uma vez que alguns dos temas que abordamos tinham relação com o quotidiano. Não obstante, tal não quer dizer que fiquemos apenas pela simples descrição da experiência pessoal, pois é fundamental fortalecer essa relação com questões teóricas. Deste modo, os alunos conseguem estabelecer relações entre a matéria e desenvolvem um maior interesse para as matérias em questão, habituando-se, assim, à relação que a filosofia tem com o quotidiano.

Com o intuito de tornar as aulas mais apelativas, elaborei vários materiais didácticos: análise filosófica de textos, visualização e análise de imagens e vídeos, palavras cruzadas, sopa

de letras, textos lacunares etc. Descreverei mais pormenorizadamente estes materiais no ponto seguinte.

As minhas aulas foram marcadas pelo constante diálogo orientado e interacção. Foi privilegiada a comunicação com os alunos, o diálogo e o questionamento. O professor é um facilitador de aprendizagens, mas também facilita o desenvolvimento pessoal, cognitivo e afectivo dos alunos em todo o processo educativo, nomeadamente, promovendo a sua participação activa e confronto pessoal e crítico com ideias e com os outros.

Durante as aulas, consegui cumprir as planificações, tendo havido sempre um fio condutor entre a matéria leccionada e a respectiva fidelidade científica.

## **2.2. METODOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Com a obrigatoriedade da aplicação do Projecto de Intervenção Pedagógica, a metodologia utilizada é a forma intencional e sistemática que determina os objectivos, estratégias e actividades centradas na problematização.

Esta metodologia implica um tipo de aula centrada, não só no trabalho da turma, mas também no trabalho activo e dinâmico por parte do professor. O diálogo e a problematização, aqui pressupostos, resultarão na discussão dos problemas, dos argumentos e das teorias. No diálogo assente na reflexão, cultiva-se a atitude crítica. Procura-se que os alunos possam tomar iniciativas de interpretação e compreensão dos temas, tornando-se cada vez mais autónomos.

Recorri também à utilização de textos dos próprios autores em questão, pois acho fundamental ler as fontes primárias, pois, deste modo, o aluno tem um contacto directo com os problemas, pode colocar teorias em confronto, partindo do próprio pensamento de cada autor, enriquecendo a visão dos problemas pelas perspectivas do autor. O professor deve utilizar livremente o texto, sem descurar o rigor científico, para, deste modo, o aluno desenvolver um trabalho interpretativo mais pessoal.

A diferenciação de estratégias decorre de duas exigências particulares. Por um lado, devido à aplicação do Projecto de Intervenção Pedagógica; por outro, com a finalidade de captar

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

a atenção e motivar os alunos para as aulas. Trata-se também de uma consequência da diversidade de objectivos impostos pelo programa.

O programa considera mais relevantes os textos, meios audiovisuais e informáticos. Também partilho a opinião de que os textos filosóficos devem ser considerados os materiais mais importantes para a disciplina de filosofia. É um desafio para os professores a selecção adequada dos mesmos, ou seja, que sejam adequados ao nível em que se encontram os alunos, assim como incidam sobre os temas-problema em estudo.

Além dos textos filosóficos, pode-se recorrer aos dicionários especializados, histórias da filosofia, ou outras obras de referência. A actividade filosófica é uma actividade de investigação, pelo que a consulta de várias fontes de informação deverá ser estimulada, desenvolvendo, deste modo, competências específicas e fundamentais. Esta prática é estimulante se for desenvolvida em função de trabalhos específicos de intervenção na sala de aula, por isso, na minha prática lectiva, pedi aos alunos um trabalho de grupo para apresentarem à turma. Esta foi uma actividade que correu excepcionalmente bem. Explicá-la-ei pormenorizadamente na secção referente aos materiais didácticos.

Também os meios audiovisuais são muito importantes e contribuem para o desenvolvimento de várias competências filosóficas. O recurso à visualização de filmes, documentários, imagens, é imprescindível para motivar e abordar temas da actualidade, constituindo uma oportunidade para o exercício da actividade crítica dos alunos. Durante as minhas aulas, por vezes, também recorri a alguns destes meios.

A utilização de PowerPoints (cf. Anexo 4), na minha perspectiva, é de uma importância fundamental, pois neste nível profissional – o estágio – não existe qualquer experiência em sala de aula. Deste modo este material didáctico resultou como um apoio valioso para manter o fio condutor durante a aula, sendo que também capta a atenção do aluno.

Por último, o recurso aos meios informáticos. O computador adquiriu um lugar central entre os recursos de aprendizagem. A necessária pesquisa de informação para a elaboração de trabalhos tem no computador um grande aliado, embora esta deva ser orientada, para evitar que os alunos se “percam” na demasiada informação existente na internet.



### **2.3. CONCEPÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

No dia dezasseis de Fevereiro iniciei o meu período de regências no âmbito do Estágio Profissional em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho.

Mesmo que tenhamos outras intenções, a verdade é que toda, ou quase toda, a acção do professor e dos alunos vai-se centrar no programa sobre o qual vai incidir a avaliação. E o maior esforço dos alunos vai ser orientado para a compreensão e memorização dos materiais/conteúdos que serão avaliados.

Nos pontos seguintes descreverei as estratégias e materiais didácticos a que recorri, bem como os instrumentos de recolha de informação para avaliação do projecto. Por último farei a avaliação da minha intervenção pedagógica.

A minha prática lectiva decorreu em dois módulos. O primeiro módulo foi constituído por oito aulas, correspondendo as duas últimas à apresentação de trabalhos. O segundo módulo foi constituído por quatro aulas e mais três para revisões, para o teste que eu mesma elaborei e para a entrega e correcção do teste de avaliação.

A unidade referente ao primeiro módulo foi a unidade *IV – O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica* –, cuja subunidade é *Análise Comparativa de Duas teorias do Conhecimento*. No segundo momento de leccionação, leccionei a subunidade: *Conhecimento Vulgar e conhecimento Científico*.

Entre um bloco e outro de intervenção pedagógica passou-se cerca de um mês, isto porque, juntamente com a orientadora, concluímos que seria o melhor, pois dessa forma teríamos tempo para reflectir sobre o nosso desempenho e sobre as estratégias utilizadas. Considero que esta foi a melhor opção a ser tomada, pois, no meu caso, segundo a apreciação da orientadora e tendo eu própria podido constatar, houve evolução no meu desempenho e no meu à vontade, relativamente ao primeiro bloco.

Como referi anteriormente, todas as aulas foram planificadas e sujeitas a correcção pela orientadora. Esta parece uma tarefa simples, mas no início mostrou-se demasiado complexa. Devido à falta de experiência, não tinha a percepção do que era planificar e do modo como isso me ajudaria na sala de aula. À medida que o tempo foi passando, esta foi uma tarefa que já

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

executava naturalmente, pois havia encontrado o meu “tempo” para planificar as aulas e estabelecer o fio condutor entre as matérias, as estratégias e os materiais didáticos.

O primeiro bloco a leccionar centrou-se, então, na “Origem do Conhecimento”, nomeadamente nas “Duas Teorias Explicativas do Conhecimento: Racionalismo e Empirismo.” E em dois dos defensores destas correntes: Descartes e David Hume. Para abordar esta matéria comecei por colocar duas questões-problema aos alunos: “Qual a origem do conhecimento? Será que todo o nosso conhecimento provém da experiência, ou provém também da razão?”. A partir destas questões-problema fui ouvindo as opiniões dos alunos, criando um diálogo orientado em torno desta problemática. As respostas dos alunos foram variadas. Enquanto para uns o conhecimento provinha da razão, para a maioria este era proveniente da experiência; alguns diziam que as coisas já “lá” estão, só depois é que nós as conhecemos. Então enunciei as duas posições existentes face a este problema: a racionalista e a empirista.

Este recurso às questões-problema foi uma estratégia que utilizei em todas as aulas, tal como me propus fazer no Projecto de Intervenção Pedagógica. Desta feita, no início de cada aula, colocava uma ou mais questões-problema sobre a matéria a ser abordada nessa mesma aula. Essas questões-problema tinham de ficar resolvidas no final de cada aula. Uma vez pedia aos alunos que respondessem oralmente, outras por escrito. Recorri a estas questões-problema e verifiquei que estas aumentam e melhoram a participação dos alunos nas aulas. A sala de aula é o lugar por excelência para o exercício do diálogo. Estas perguntas também apelam ao uso da memória dos alunos, pois requerem uma reflexão cuidada e um raciocínio elaborado e captam mais a atenção, uma vez que, no final da aula, terão de ter as respostas para as questões-problema.

Comecei, então, por dizer em que consistia cada uma das correntes. O racionalismo

“é a posição epistemológica que vê no pensamento, na razão, a fonte do conhecimento humano. Segundo ele, um conhecimento só merece na realidade este nome quando é logicamente necessário e universalmente válido. Quando a nossa razão julga que uma coisa tem de ser assim e que não pode ser de outro modo, que tem de ser assim, sempre e em todas as partes, então, e só então, nos encontramos ante um verdadeiro conhecimento, na opinião do racionalismo” (HESSEN, 1987: 60)

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Depois de esclarecidos sobre o que era o racionalismo, pedi que me dessem exemplos ilustrativos desta teoria e o mais recorrente foi o das verdades matemáticas, por exemplo  $2+2=4$ , e outros exemplos do género. Visto que tinham percebido em que consistia o racionalismo, passei a explicar em que consistia o empirismo. Para o empirismo

“a única fonte do conhecimento humano é a experiência. Na opinião do empirismo, não há qualquer património a priori da razão (...) o espírito humano está por natureza vazio; é uma tábua rasa, uma folha em branco onde a experiência escreve. Todos os nossos conceitos, incluindo os mais gerais e abstractos, procedem da experiência.” (HESSEN, 1987: 69)

E dei o exemplo dos cientistas, nos quais a experiência tem um papel fulcral. Trata-se de fazer várias experiências, várias observações de factos para comprovar algo.

Em seguida, apresentei a forma mais antiga de racionalismo, o racionalismo platónico e “o que é conhecer” para Platão. Para tal, recorri a um vídeo de banda desenhada sobre a Alegoria da Caverna. Esta foi uma estratégia que me permitiu motivar os alunos. Funcionou muito bem, uma vez que os alunos estiveram atentos ao seu visionamento e aderiram com entusiasmo ao diálogo que estabeleci a partir deste visionamento.

Assim, expliquei-lhes que, para Platão, o conhecimento era uma crença verdadeira justificada (CVJ). Para este filósofo, ninguém possui conhecimento se não justificar totalmente a sua crença. A justificação é, deste modo, uma condição necessária do conhecimento. Mais, são necessárias três condições simultâneas para que haja conhecimento: crença, verdade e justificação. Quando consideradas isoladamente, não possuem qualquer tipo de valor.

Segundo Platão, os sentidos não podem conduzir-nos nunca a um saber verdadeiro; aquilo que os sentidos nos dão são opiniões e não conhecimento. Para Platão existe um mundo supra-sensível onde estão as verdadeiras ideias, o mundo das ideias unas e imutáveis. As ideias são os modelos, os arquétipos das coisas empíricas. Aquilo que “conhecemos”, ou voltamos a conhecer no mundo sensível, não passa de cópias das verdadeiras ideias, aquelas que se encontram no mundo inteligível. Como é que isto é possível? Através da teoria da anamnésis ou reminiscência, que nos diz que todo o conhecimento não passa disso, de uma reminiscência, de uma recordação. “A alma contemplou as ideias numa existência pré-terrena e recorda-se delas

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

na ocasião da percepção sensível” (HESSEN, 1987: 64). Quando pensamos que estamos a conhecer, a ver determinada coisa pela primeira vez, estamos apenas a recordar algo que já havíamos conhecido anteriormente. Por isso, para Platão “o que se chama investigar e aprender não é mais que recordar” (PAIVA, 2008: 146).

À medida que ia explicando a origem do conhecimento, o racionalismo platónico, ia desenvolvendo, juntamente com os alunos, esquemas-síntese no quadro, isto com o objectivo de os alunos solidificarem os seus conhecimentos e para estes não terem uma atitude passiva de estarem somente a passar aquilo que é escrito no quadro, mas sim uma atitude mais activa.

Os esquemas-síntese são extremamente importantes, pois permitem ao aluno ter um resumo da matéria para melhor a poder relacionar, facilitando as futuras revisões dos conteúdos leccionados e mostrando a relação lógica e hierárquica entre as várias ideias. Estes esquemas são uma imagem visual da matéria e da forma como esta se interliga e organiza. Esta foi uma estratégia recorrente nas minhas aulas que, em meu entender, ajudou os alunos a organizarem o seu estudo.

Posteriormente, com um excerto do *Ménon*, de Platão, pedi aos alunos que formulassem a questão-problema do texto, que encontrassem a tese e os argumentos que a sustentam. Foi com esta actividade que me iniciei na análise do texto filosófico na leccionação das aulas. Neste exercício, a dificuldade dos alunos residia em não saberem qual a tese do texto. Por essa razão, esta foi uma actividade que repeti e foi com muito agrado que vim a constatar, nas últimas vezes em que pedi aos alunos para realizarem uma actividade da mesma natureza, que já não tinham dificuldade na identificação da tese.

Após a introdução dos alunos na problemática da origem do conhecimento, abordei a perspectiva racionalista de René Descartes. Comecei pela contextualização do filósofo, pois é fundamental os alunos conhecerem a época em que Descartes viveu, para, deste modo, perceberem a proposta cartesiana, a qual se rege pelos seguintes princípios:

- Método
- Dúvida
- Cogito (*Penso, logo existo*)
- A existência do Eu e de Deus
- A teoria do Erro

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Comecei por explicar o objectivo fundamental do pensamento cartesiano, que consistia na reforma profunda do conhecimento humano. O que desagradava Descartes no seu tempo era, entre outras coisas, a falta de confiança na razão e a dependência desta em relação à experiência. É então que Descartes resolve pôr tudo em causa, comparando o saber a um edifício que está assente em bases frágeis. Portanto, se essas bases ruírem, todo o edifício cairá. Assim, propôs-se reconstruir todo o edifício do saber, assente em bases totalmente novas e sólidas.

Para Descartes, a razão é a origem do verdadeiro conhecimento (universal e necessário), tal como as verdades da Matemática. Descartes criou um método para distinguir o verdadeiro conhecimento. Esse método assenta em quatro regras.

“O primeiro consista em nunca aceitar coisa alguma por verdadeira, sem que a conhecesse evidentemente como tal (...) não incluir nada mais nos meus juízos senão o que se apresentasse tão claramente e tão distintamente ao meu espírito, que não tivesse nenhuma ocasião de o pôr em dúvida. O segundo consistia em dividir cada uma das dificuldades que examinava em tantas parcelas quantas fosse possível (...) o terceiro consistia em conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objectos mais simples (...) o último consistia, em fazer sempre enumerações tão completas e revisões tao gerais, que tivesse a certeza de nada omitir. “ (PAIVA, 2008: 72-73)

Estas são as quatro regras do método cartesiano, também conhecidas como regras da evidência, da análise, da síntese e da enumeração. Se queremos um edifício com um alicerce absolutamente verdadeiro, o certificado de verdade não pode ser passado sem que antes submetamos o que é considerado fundamento à prova rigorosa da dúvida. É por meio da dúvida que recusamos tudo aquilo em que notarmos a mínima suspeita de incerteza. “Para examinar a verdade é necessário, uma vez na vida, colocar todas as coisas em dúvida, tanto quanto se puder” (PAIVA, 2008: 152). Assim, a dúvida é posta ao serviço da verdade, em busca dos princípios fundamentais e indubitáveis. A dúvida cartesiana é, assim, metódica e provisória, porque é um meio para atingir a certeza, não constituindo um fim em si mesma. Se assim fosse, seria céptica. É hiperbólica, pois rejeita, como se fosse falso, tudo aquilo que oferece a menor dúvida. E por fim, é universal e radical, pois incide não só sobre o conhecimento em geral, mas

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

também nos seus fundamentos. Deste modo, para Descartes, a dúvida tem uma função catártica, uma vez que livra o espírito dos erros. Mais ainda, a condição de possibilidade do acto de duvidar é a existência do sujeito que pensa. Logo, a existência do sujeito que duvida é uma verdade indubitável que não pode ser posta em causa. Assim, eu duvido de tudo, mas não posso duvidar da minha existência como sujeito que duvida de tudo. Deste modo “Penso, logo existo”. Trata-se de uma afirmação evidente e indubitável. O “cogito” vai funcionar como um modelo de verdade, pelo que serão verdadeiros todos os conhecimentos que se revelarem tão claros e distintos como este primeiro conhecimento.

Apesar de evidente, o cogito não é suficiente para fundamentar o edifício do saber. Não se consegue alcançar uma verdadeira fundamentação do conhecimento sem se descobrir o que se encontra na base do pensamento e na origem do sujeito que pensa. As ideias que estão presentes no sujeito são de três tipos: adventícias, isto é, aquelas que têm origem na experiência sensível; as factícias, são as que são produzidas pela imaginação; e, por fim, as ideias inatas, que são ideias constitutivas da própria razão. Estas últimas ideias são claras e distintas. Entre as ideias inatas que possuímos encontra-se a noção de ser perfeito, onisciente, onipotente e sumamente perfeito. Descartes demonstra a existência de Deus mediante três provas. A primeira prova centra-se na constatação de que na ideia de ser perfeito estão compreendidas todas as perfeições e a existência é uma dessas perfeições, logo Deus existe. A existência de Deus é inerente à sua essência. Este é também designado de argumento ontológico. A segunda prova, toma igualmente como ponto de partida a ideia de perfeição. Esta ideia não pode ter origem no ser pensante, imperfeito, uma vez que ela representa uma substância infinita e o sujeito pensante é um ser finito. A causa da ideia de Deus não é outro ser senão Deus. A última prova baseia-se no princípio da causalidade. O que se procura aqui é saber qual a causa da existência do ser pensante. Essa causa não pode ser o próprio sujeito pensante, uma vez que é finito e imperfeito. Se fosse este, criar-se-ia perfeito e infinito. A causa do ser pensante, assim como de toda a realidade é Deus, ser infinito. Por sua vez, sendo perfeito, Deus não necessita de ser criado por outro ser, ele é causa de si mesmo.

O homem possuidor de vontade e livre-arbítrio erra quando usa mal essa vontade, quando usamos mal a nossa liberdade e damos o nosso consentimento a juízos que não são evidentes.

Descartes utilizou um método que lhe permitiu fundamentar o conhecimento humano.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Relativamente a Descartes, estes foram os conteúdos abordados, mais aprofundada e rigorosamente.

Uma das estratégias, e a mais frequentemente utilizei, foi a leitura e análise de textos, pois deste modo os alunos estão em contacto com a própria fonte e não com explicações das suas teorias. É melhor para o aluno ler os textos do autor, pois, o contacto com o pensamento do autor, facilita a sua compreensão. Acho extremamente importante a leitura e análise de textos em filosofia, como diz Frédéric Cossuta:

“A obra filosófica, quer se apresente sob a forma de tratado dedutivo ou de aforismos brilhantes, é um todo que se constrói e se desfaz, aberto ao mundo e às teorias sobre o sentido, mas igualmente voltado para o universo a que ele próprio dá origem. É um conjunto móbil, animado de movimento interno, que apresenta uma rede de potencialidades discursivas, de acordo com regras e modalidades que podemos explicitar e analisar.” (COSSUTA, 1998: 14)

É também através da análise de textos que os alunos desenvolvem um espírito crítico e capacidade de reflexão.

A outra posição relativamente à origem do conhecimento, em contraposição ao racionalismo de Descartes, é o empirismo de David Hume. Neste ponto, foi analisado tal, como em Descartes, a biografia do autor, bem como:

- Método
- Elementos do conhecimento: Impressões e ideias
- Tipos ou modos de conhecimento: Relações de Ideias e Questões de facto
- Causalidade e conexão necessária
- Eu e Deus

Se Descartes atribuía um grande valor à razão, para David Hume todo o conhecimento deriva da experiência, tendo todas as crenças e ideias que possuímos uma base empírica. Segundo David Hume, as percepções humanas são classificadas segundo o critério de vivacidade com que se apresentam. Para o filósofo, as que se apresentam com maior grau e vivacidade designam-se por impressões, incluindo-se nelas as paixões, emoções e sensações. A percepção de algo presente aos sentidos é sempre mais viva do que a sua imaginação ou

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

representação. As ideias, ou pensamentos, são as representações dessas impressões, isto é, são as imagens enfraquecidas dessas impressões. Que relação existe entre impressões e ideias? As ideias derivam das impressões. Não podem existir ideias das quais não tenha havido uma impressão prévia. As ideias e as impressões são os elementos do conhecimento, por isso todo o conhecimento deriva da experiência. A realidade é, deste modo, reduzida à multiplicidade de impressões e ideias. Não existe conhecimento fora dos limites da experiência. Deste modo, para David Hume os elementos do conhecimento traduzem-se em impressões e ideias.

Além da distinção estabelecida entre os elementos do conhecimento, Hume faz também a distinção entre os modos ou tipos de conhecimentos: o conhecimento das relações que existem entre as ideias, relações de ideias e questões de facto.

“As relações de ideias dizem respeito (...)a toda a afirmação que é intuitiva ou demonstrativamente certa. Que o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos dois lados. (...). Proposições deste tipo podem descobrir-se pela simples operação do pensamento, sem dependência do que existe em alguma parte do universo. (...) As questões de facto (...) não são indagadas da mesma maneira. O contrário de toda a questão de facto é ainda possível, porque jamais pode implicar uma contradição.” (PAIVA, 2008: 164)

As relações de ideias são conhecimentos que apresentam um carácter evidente, traduzindo-se em proposições analíticas e necessárias. Estas baseiam-se no princípio da contradição, já que negar estas proposições implica uma contradição. Mas o conhecimento humano também se refere a factos, a sua justificação encontra-se na experiência sensível, nas impressões. São por isso, proposições contingentes.

As nossas ideias assentam em princípios que permitem uni-las e associá-las. São elas: a semelhança, a contiguidade no tempo e no espaço e a causalidade (causa-efeito). É precisamente neste último princípio que se baseiam os nossos raciocínios acerca dos factos. A relação de causa e efeito é geralmente entendida como sendo uma conexão necessário, isto é, a seguir a uma determinada causa, esperamos um determinado efeito. Mas o facto de até aqui determinado efeito se seguir a determinada causa, não significa que no futuro tal acontecerá. Logo, o nosso conhecimento acerca dos factos futuros não é um conhecimento rigoroso. Trata-se apenas de uma crença, de uma probabilidade.



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Para David Hume a inferência causal apenas é aceitável quando estabelecida entre impressões; não temos ideias daquilo de que não temos impressões; o eu não é uma impressão. A ideia do eu é uma ideia que permanece sempre a mesma, não temos impressões invariáveis, logo, não podemos ter a ideia do eu. A ideia do eu não deriva de nenhuma impressão, logo a ideia do eu não existe. No que diz respeito à existência de Deus, reconhecendo que o que concebemos como existente também o podemos conceber como não-existente, Hume conclui que não existe um ser cuja existência esteja à partida demonstrada. Por esta razão, David Hume é considerado céptico, pois as substâncias que Descartes concebera como claras e distintas, para David Hume não existem, pois não são alvo de nenhuma impressão.

À semelhança da forma como leccionei Descartes, para David Hume utilizei a mesma metodologia, ou seja, também forneci aos alunos textos do próprio autor.

Uma outra estratégia que utilizei foi, no início de cada aula, juntamente com os alunos, fazer uma revisão oral da matéria do dia anterior. Através de um diálogo orientado com os alunos e através do método pergunta/resposta, era feita a revisão da aula do dia anterior. Esta era uma estratégia que resultava muito bem, pois os alunos faziam a revisão da matéria e eu percebia se estes tinham interiorizado a matéria ou não.

A última aula deste módulo foi uma aula de apresentação de trabalhos de grupo referente à *Análise Comparativa das duas Teorias do Conhecimento*: o racionalismo de René Descartes e o empirismo de David Hume. Este trabalho resultou da implementação do material didáctico *Caça ao Tesouro*, que consiste numa pesquisa orientada na internet, pois, deste modo evita que os alunos se percam no excesso de informação existente na internet, impedindo-os de seleccionarem informação incorrecta. Este material didáctico foi elaborado na Universidade, na disciplina de Avaliação e Concepção de Materiais Didácticos. Esta actividade correu muito bem. Os alunos empenharam-se na elaboração do trabalho, elaboraram trabalhos muito criativos, incluindo um pequeno teatro onde representaram Descartes e David Hume, caracterizados como nas suas épocas e encenaram o confronto das duas teorias, utilizando argumentos dos próprios autores.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Sucintamente, estes foram os conteúdos abordados no primeiro bloco de aulas. Durante as aulas, e para as tornar mais interessantes e motivadoras para os alunos, elaborei alguns materiais didáticos que considere pertinentes, os quais explicarei no ponto seguinte.

O segundo bloco de aulas diz respeito ao “Conhecimento Vulgar e Conhecimento Científico”. Comecei esta matéria pela análise de uma situação-problema, a partir da qual estabeleci um diálogo com os alunos onde cada um exprimia e justificava a sua opinião. De seguida passei algumas imagens em Powrpoint referentes ao conhecimento vulgar e científico, a partir do qual os alunos iam referindo algumas características destes dois tipos de conhecimento. Juntamente com eles, descrevi em que consistia o conhecimento vulgar e científico. Durante o diálogo fiz-lhes a seguinte pergunta: “senso comum: continuidade ou ruptura com o conhecimento científico?”, apresentando-lhes as perspectivas opostas de Bachelard e Popper. Na óptica de Bachelard, tem de haver um rompimento com o senso comum, pois este impede a produção de conhecimento científico, não basta criticá-lo e corrigi-lo é necessário romper com ele. “A opinião pensa mal; ela não pensa: ela traduz necessidades em conhecimentos. (...) Nada se pode fundar sobre a opinião: é necessário primeiro destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a superar.” (PAIVA, 2008: 180). Por sua vez, Popper afirma que há uma continuidade entre senso comum e conhecimento científico. Para ele, todo o conhecimento deve partir do senso comum: “ A minha primeira tese é, pois, que o nosso ponto de partida é o senso comum e que o nosso grande instrumento para progredir é a crítica” (PAIVA, 2008: 179)

Um outro tema a abordar foi: “Ciência e Construção – Validade e Verificabilidade das hipóteses”. O conhecimento científico distingue-se do conhecimento vulgar por ser metódico. Então, qual o método que permite demarcar a ciência de outros modos de conhecer o real? Os filósofos Francis Bacon e Stuart Mill, entre outros, defendem a ideia de que o método que demarca a ciência é o método indutivo. Este método assenta em três ideias: observação de fenómenos; descoberta da relação entre os fenómenos e generalização da relação. Este método tem sido alvo de muitas críticas e uma delas deve-se a David Hume, que aponta para o carácter ilusório do indutivismo. Este filósofo diz que a generalização não passa de uma crença psicológica de que os factos se repetirão daquele modo. Por sua vez, para os neopositivistas a verificação/confirmação experimentais são o critério para distinguir o que é científico daquilo que não o é. Assim, um enunciado seria científico se pudesse ser empiricamente verificável ou

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

testável pelos factos. Para o problema da indução, os neopositivistas consideram que basta que os enunciados sejam empiricamente confirmáveis.

Popper, crítico do indutivismo, demarca a ciência de outras formas do conhecimento, substituindo o método indutivo pelo hipotético-dedutivo (conjectural) e substituindo a verificabilidade pela falsificabilidade. O método hipotético-dedutivo pode ser dividido em três etapas. Partimos de um facto-problema, formulamos uma hipótese ou conjectura, esta resulta de um raciocínio criativo. O segundo passo é a dedução de consequências, isto é, são deduzidas as consequências da hipótese formulada anteriormente. Por último, temos a experimentação. Os resultados da hipótese podem validar ou invalidar a hipótese. Se esta for validada pela experiência torna-se lei científica. Caso não o seja, a hipótese inicial terá de ser abandonada e vai-se criar outra hipótese.

De acordo com Popper, o que permite distinguir o científico do não científico, é o critério da falsificação. Popper pretende procurar fenómenos que tentem infirmar, falsificar a hipótese.

O último conteúdo por mim abordado foi: “A Racionalidade Científica e a Questão da Objectividade”, onde abordei a objectividade científica para Thomas Kuhn e Karl Popper. Para Popper, as teorias científicas não passam de meras conjecturas, que devem ser constantemente postas à prova, isto é, falsificadas, por isso não se atingem certezas. Assim, a objectividade e as verdades científicas não passam de aproximações. Uma teoria científica não é verdadeira, mas apenas verosímil. Já para Kuhn, a validade das teorias está dependente do paradigma no qual se inserem. Os cientistas devem argumentar, convencer os seus pares da comunidade da plausibilidade das suas teorias. Deste modo, mais do que objectividade, na perspectiva de Kuhn, devemos falar em intersubjectividade.

Tratarei, de seguida, da apresentação das estratégias e materiais didácticos usados nas aulas. Começarei, primeiro pelas estratégias e, depois, passarei aos materiais didácticos.

## **2.4. ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁCTICOS**

Para tornar a leccionação da matéria exposta anteriormente mais apelativa e interessante para os alunos, criei algumas estratégias e materiais didácticos, para tentar que os alunos participassem mais nos conteúdos a abordar.

Podemos definir o processo de ensino como um conjunto de acções intencionais do professor, com o intuito de estimular, facilitar ou incitar a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem e o ensino estão profundamente relacionados, embora a aprendizagem se possa distinguir do ensino, pois ela nem sempre é uma consequência do ensino.

A prática lectiva tem como objectivo promover a aprendizagem dos alunos, o que implica o envolvimento de todos na actividade lectiva. Deste modo, alcançar os objectivos enunciados na sua ligação com os conteúdos/matérias propostos, requer a adopção de procedimentos pedagógico-didácticos e metodológicos adequados, de forma que aquele que ensina ou o que aprende se clarifique na forma do como se ensina e se aprende.

Diariamente a prática pedagógica centra-se na figura do professor, detentor do conhecimento, utilizando estratégias repetitivas e aulas expositivas, dificultando o desenvolvimento crítico do aluno, que na maioria das vezes, este só assimila, isto é, decora aquilo que lhe é imposto, sem questionar, sem expor as suas ideias nem desenvolver o seu sentido de reflexão e de crítica. Assim, não se leva em conta que “Colocar um problema onde tudo parece evidente, é essa a essência do pensamento criador (...).” (MEYER 1991: 61). A filosofia é, portanto, uma actividade reflexiva, que se baseia em três pilares: racionalidade, imaginação e criatividade; estes três pilares têm como finalidade, a partir do estudo de um dado problema e do diálogo, fornecer possíveis respostas para esse mesmo problema.

A principal estratégia que utilizei nas aulas foi a problematização dialógica, por vezes bem conseguida, outras nem tanto, dependendo da predisposição dos alunos. Através da problematização dialógica, isto é, através do diálogo com os alunos, o professor transforma a temática trabalhada num problema filosófico a ser resolvido. Por exemplo: a partir da matéria a leccionar em determinada aula, elaborava algumas questões-problema que colocava, ora no início, ora durante as aulas, sendo que, no final da aula, os alunos tinham de responder a essas

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

mesmas questões-problema. Assim, ao invés dos alunos estarem apenas a ouvir o que o professor dizia, mantinham-se atentos e focados na matéria em questão.

Na educação tradicional, o professor apenas dá a matéria e o aluno recebe-a pacificamente:

“(...) prática de educação bancária, onde o papel do aluno é limitado a receber depósitos, guardar e arquivar, preocupando-se basicamente com a transmissão do conhecimento e com a experiência do professor, sem atentar para os aprendizes enquanto pessoas que fazem parte de um contexto maior.” (AA VV c, 2011: 59)

Deste modo, gera-se um aluno passivo, que memoriza apenas matérias/conceitos sem capacidade para a resolução de questões práticas, da realidade em que se insere.

Cabe aos professores combater este tipo de ensino. A comunicação tem um carácter interactivo, não se faz apenas com uma das partes, mas sim numa acção recíproca.

A experiência do quotidiano, quer do professor, quer do aluno, deve ser valorizada, pois constitui um saber pedagógico que pode ser utilizado como estratégia de ensino que proporciona acções transformadoras: “O docente deve buscar novas estratégias de ensino, que estrapolem o simples repassar de conhecimento, despertando uma consciência crítica no aluno.” (AA VV c, 2011: 61) Nas aulas, e principalmente nas de filosofia, o professor como facilitador de aprendizagens, deve estimular a curiosidade do aluno, incentivando-o a participar na sua aprendizagem, visto que ele é o principal interessado. É o questionar os conceitos prontos que contribui para o desenvolvimento da forma autêntica de pensar do aluno.

A actividade do professor é caracterizada pelo desafio constante em estabelecer relações interpessoais com os alunos, para que os métodos adoptados pelos professores cumpram os objectivos propostos. A forma como o professor planeia a sua aula, os objectivos, actividades que se propõe cumprir, é determinante para que desperte nos alunos um maior ou menor interesse, influenciando o decurso da aula. Uma má aplicação de métodos e estratégias de ensino relativamente ao perfil dos estudantes pode prejudicar o processo de ensino/aprendizagem, isto porque os alunos estarão desatentos, prejudicando o bom funcionamento da aula:

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

“Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objectivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.” (MAZZIONI, 2011: 2)

As estratégias têm como objectivo a consecução dos objectivos que pretendemos atingir, por isso devem ser adequadas aos fins que se pretendem. A escolha das estratégias não deve ser um acto isolado, não devem ser uma escolha ao acaso sem a análise dos conteúdos a trabalhar e sem considerar os objectivos a serem trabalhados.

Tratando-se da didáctica da filosofia, na perspectiva da *Problematização na aula de filosofia*, e na sequência do que ficou exposto nos capítulos anteriores, as estratégias aqui mencionadas têm em conta, em primeiro lugar, a população-alvo, mundo heterogéneo e complexo, e o próprio tema do Projecto de Intervenção Pedagógica. Assim as estratégias visaram as seguintes finalidades:

- Estimular a participação do aluno no processo da aprendizagem.
- Enfatizar a problematização na aprendizagem.
- Partir da prática quotidiana.
- Estimular o pensamento e reflexão crítica.
- Desenvolver actividades de análise e confronto de argumentos (ALMEIDA, 2001: 10)

Para tanto, então, usaram-se as seguintes estratégias:

- Exposição da matéria através do diálogo orientado, exposição/explicação do conteúdo, participação activa dos alunos, onde o conhecimento prático que estes possuem é considerado e, por vezes, tomado como ponto de partida. O professor leva os alunos a questionarem, interpretarem e discutirem os conteúdos em questão, a partir da identificação e do confronto com a realidade.
- Através da resolução de exercícios, actividade que busca a assimilação de conhecimentos sob a orientação do professor, que auxilia o aluno nas suas dificuldades.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

- O trabalho de grupo, actividade que desenvolve uma aprendizagem cooperativa.

As estratégias e as actividades devem ser variadas:

“Por estratégia de ensino entende-se um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista. O termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos fixados, traduzindo-se tal plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados.” (RIBEIRO: 1990: 439)

Deste modo, as estratégias de aprendizagem proporcionam situações que permitem aos educandos alcançar determinadas experiências, traduzindo-se estas em novos conhecimentos. Importa sobretudo que o professor combine as estratégias com os objectivos que se propõe atingir.

Com o objectivo de aplicação do meu Projecto de Intervenção Pedagógica, elaborei alguns materiais pedagógicos que considere pertinentes.

Na escola de hoje, a valorização do acto de aprender confere uma maior centralidade ao aluno no processo ensino-aprendizagem.

A escola deve “fornecer os instrumentos necessários que possibilitem aos indivíduos integrar-se num ambiente social determinado, ocupando aí um lugar, o seu lugar” (MEIRIEU, 1993: 37). Os alunos, ao serem apenas receptores de um saber em cuja construção não participam, acabam por ser alvos de uma modelagem social, aceitando inquestionavelmente a autoridade, num tipo de educação que constitui um veículo de promoção da conformidade.

Como diz Charlot (Charlot, 2000: 33), deve-se olhar para o aluno como “um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, no seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”. Assumindo o saber como relação, o principal objectivo de qualquer Projecto de Intervenção Pedagógica deve consistir em estimular, apoiar, organizar e principalmente estabelecer a relação entre os alunos e o saber.

Todos os tipos de aprendizagem pressupõem “um aluno envolvido em actividades que visam estimular a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (TRINDADE, 2002: 17).

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA ”

A elaboração dos materiais didácticos fez-se de acordo com a exigência do programa, dos objectivos das aprendizagens, das características da população-alvo (que pude observar nas aulas a que assisti) e da natureza dos contextos de aprendizagem.

É pela comunicação que os alunos, tal como diz Habermas (1987: 100), enquanto produtos de uma cultura, quando partilham as suas crenças, ideias, convicções e ideologias por vezes, ao comunicar com os outros, vêem emergir a transformação. Estas transformações podem ter repercussões sociais, pois é a possibilidade de dialogar, criticar que permite aos sujeitos reflectir e questionar as suas próprias convicções. É pelo diálogo intersubjectivo que o sujeito pode transformar as suas mensagens, eliminando estereótipos e preconceitos. É a partir de transformações individuais que se podem manifestar transformações a nível social.

É neste sentido que ganha significado a comunicação na sala de aula, porque é através dela que a realidade do aluno se transforma, numa educação onde se valoriza a comunicação em detrimento de uma educação extensiva.

Um outro material didáctico que utilizei com alguma frequência foi o manual adoptado “Contextos”. Também me serviu de base para as planificações e para a selecção de conteúdos, tendo procurado sempre ir além dele.

Durante a minha prática pedagógica recorri frequentemente ao uso do PowerPoint (cf. Anexo 4) para captar a atenção dos alunos. Numa época em que o recurso às novas tecnologias está em voga, os PowerPoint's constituem, entendo-o, um meio de atrair a atenção e participação dos alunos. Estes não devem estar sobrecarregados de informação, pois em vez de captar a atenção dos alunos, podem ter o efeito contrário. No PowerPoint colocava a(s) questão(es) problema da aula e tópicos da matéria de cada aula, de forma clara e sucinta. Este material didáctico foi muito útil para mim, pois como já oportunamente referi, serviu de apoio à minha prática lectiva e, por outro lado, os alunos gostavam deste método nas aulas, como referiram no questionário passado no final da minha prática lectiva. Para a grande maioria dos alunos, foi um dos materiais didácticos de que mais gostaram.

Nos últimos quinze minutos de aula, distribuía aos alunos actividades mais apelativas, de carácter mais lúdico, para que os alunos pudessem, simultaneamente, descontraír um pouco, assimilando e consolidando os conceitos/matérias dadas. Com este intuito, elaborei materiais didácticos como: sopas de letras; (cf. Anexo 5), palavras cruzadas (cf. Anexo 6) e textos



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

lacunares. Estas actividades proporcionavam momentos muito engraçados e captavam a atenção dos alunos, pois todos faziam os exercícios e, nas correcções dos mesmos, todos queriam responder. Esta actividade servia, tal como já referido, para os alunos consolidarem a matéria dada naquelas aulas.

Durante a minha prática lectiva, recorri muito à análise de texto dos próprios autores. Tal como frisei em momentos anteriores deste relatório, é fundamental, em filosofia, o contacto do aluno com os textos e a sua interpretação. Privilegiei os textos das fontes primárias, pois é mais fácil para o aluno perceber o pensamento de cada autor e o que defende. Um exercício que, por vezes, pedia aos alunos para executarem, era que estes fizessem a análise filosófica do texto, ou seja, que identificassem o tema-problema e formulassem as questões surgidas; que identificassem a tese do texto e os argumentos que a sustentavam. Deste modo, a análise do texto não ficava somente pela análise filosófica, uma vez que, desta forma, os alunos interpretavam o texto de forma profunda.

Outras vezes, para abordar certos temas, como por exemplo a distinção entre conhecimento científico e conhecimento vulgar, recorri à visualização de imagens, e a partir delas os alunos identificavam o tipo de conhecimento a que se referia cada uma, enumerando em seguida algumas características de cada tipo de conhecimento.

As situações-problema também foram uma opção para a iniciação a alguns temas. Uma das situações-problema que apresentei aos alunos foi referente ao conhecimento científico e vulgar. Esta situação-problema apresentava duas visões completamente díspares de ver o mundo: a de um cientista e a de uma velhinha. A visão do cientista correspondia ao conhecimento científico, a um saber estruturado, fundamentado, ao passo que a visão da velhinha correspondia ao conhecimento vulgar, o qual era infundado, acrítico. Os alunos interpretavam a situação-problema de várias formas, mas todos chegaram ao pretendido. A valorização das situações-problemas, como dispositivo de aprendizagem em Filosofia, contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, desenvolvendo-lhes uma consciência crítica e reflexiva:

"A aprendizagem através de situações-problema (...) deverá ser compreendida em função do confronto entre as representações dos alunos e um conjunto de dispositivos didácticos, o qual

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

implica a reelaboração destas representações, potenciada, neste caso, por um conflito de natureza cognitiva ”.(TRINDADE, 2002: 24).

As situações-problema têm como finalidade a avaliação da forma como os alunos compreendem/interpretam as coisas e orientam a sua acção.

Ao longo das minhas regências, elaborei esquemas-síntese da matéria, que serviam para consolidar a matéria e, mais que isso, serviam para eu perceber se os alunos tinham compreendido a matéria, até porque eram eles que faziam esses esquemas-síntese. Esta prática permitia-lhes, ainda, ficar com a matéria organizada no caderno para poderem estudar para o teste. Os esquemas-síntese ajudam o aluno a compreender os conteúdos programáticos, a organizar e sintetizar visualmente a matéria, a consolidar conhecimentos, sendo, portanto, facilitadores na organização de grande quantidade de informação.

Antes de começar as regências propriamente ditas, a orientadora, sempre cooperante, propôs que para nos ambientarmos a esta nova realidade, dessemos uma aula sobre retórica e argumentação. Eu e a minha colega aceitamos de imediato e com a ajuda da orientadora preparamos devidamente a aula. Para o final dessa aula, reservamos os últimos 15/20 minutos para um debate. Eu mencionei alguns temas polémicos e pedi aos alunos para escolherem um. Em seguida, dividi a turma em dois grupos, o *contra* e o *a favor*, colocando as mesas de forma a que todos ficassem frente-a-frente e, assim, começou a argumentação sobre o tema que os mesmos escolheram: “A legalização das drogas”.

De entre todos os materiais didácticos, o debate é aquele que apresenta contornos mais difíceis de controlar, pois todos querem falar ao mesmo tempo, defender o seu ponto de vista e a actividade depressa resvala para o caos. Para que isso não aconteça, o professor deve impor regras para o debate. Os alunos devem fazer um trabalho de pesquisa e organização de ideias, para que o debate seja estruturado. O debate é um processo de ensino/aprendizagem assente no intercâmbio verbal de opiniões e de ideias entre os vários participantes, assumindo o professor a qualidade de moderador.

O debate tem várias virtudes, de entre as quais se destacam a sua capacidade de melhorar o pensamento dos alunos e ajudá-los a aprender competências de comunicação, tais

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

como: formular ideias com clareza, ouvir os outros, responder aos outros de forma apropriada, colocar bem as questões e defender com ordem a sua opinião, o seu ponto de vista.

Ao utilizar o debate, o professor deverá:

- Seleccionar tópicos para a discussão, sujeitos a controvérsia.
- Fornecer pistas para a discussão, servindo-se de textos, casos, filmes, etc.
- Facilitar o debate e o confronto de ideias, promovendo a participação de todos; intervindo no sentido de não deixar que a discussão perca o “norte” ou caia numa profunda desorganização; não permitindo digressões longas fora do assunto.

Se bem organizado e estruturado, o debate torna-se bastante útil e interessante e os alunos gostam muito.

Um outro material didáctico que utilizei foi uma pequena experiência com feijões. Recorri a esta experiência para clarificar a crítica de David Hume ao método indutivo. Utilizei um saco com feijões e pedi a alguns alunos para colocarem a mão no saco e tirarem o que estava dentro. Os alunos tiraram feijões e então eu perguntei: “Se eu colocar a mão no saco o que vou tirar?” E todos responderam: “feijões”. Porém, quando coloquei a mão no saco, retirei a tampa de uma caneta. Utilizei esta experiência para demonstrar que o método indutivo é falível, isto é, por observarmos algumas vezes que, de cada vez que introduzíamos a mão no saco, saíam feijões, não podemos generalizar, achando que iria ser sempre assim. Esta pequena experiência improvisada despertou os alunos e motivou-os, pois todos participaram com grande entusiasmo.

Quando comecei a leccionar as duas teorias explicativas do conhecimento, o racionalismo de Descartes e o empirismo de David Hume, propus aos alunos que fizessem um trabalho de grupo para apresentarem na última aula deste tema e que contaria para avaliação.

O trabalho consistia na “Análise comparativa das duas teorias explicativas do conhecimento”. Era um trabalho de pesquisa orientado na internet. Como hoje em dia passamos imenso tempo na internet, principalmente os jovens, pensei em rentabilizar esse tempo para o trabalho, criando uma webquest, ou seja, uma actividade orientada para a pesquisa de informação (textos, imagens, animações e interacções diversas), onde a maior parte da informação se encontra na *web*. Este material didáctico tem como finalidade promover a autonomia dos alunos, o seu sentido de responsabilidade. A *webquest* é um *site* estruturado que

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

permite a aprendizagem de um tema, neste caso, “Análise comparativa das duas teorias explicativas do conhecimento”, utilizando as potencialidades da internet: “A *webquest* é uma forma de utilizar a web em contexto educativo, por esse motivo torna-se uma estratégia altamente motivadora, pois os alunos trabalham um material didáctico disponibilizado na internet”. (CARVALHO, 2002: 142)

O *site* que elaborei começava por falar um pouco sobre a origem do conhecimento. Nele deixei algumas questões-problema a que os alunos tinham obrigatoriamente que responder no trabalho. O passo seguinte explicava a tarefa que tinham de fazer e o processo que deveriam utilizar. Tinham de dizer em que consistia o empirismo e o racionalismo e fazer o confronto entre o racionalismo cartesiano e o empirismo de David Hume. Para isso, disponibilizei-lhes alguns *sites* que eu seleccionei e o nome de alguns livros que poderiam consultar. No final tinham um esquema síntese que deveriam ser capazes de completar, tendo, ainda, uma pequena sopa de letras, como actividade lúdica, para se divertirem um pouco. Depois de seleccionada toda a informação, tinham que fazer uma apresentação oral dos trabalhos e uma reflexão crítica por escrito. Sempre que existia alguma dúvida, os alunos vinham ter comigo no final da aula ou contactavam-me pelo *e-mail* que disponibilizara na *webquest*.

Através deste tipo de material didáctico, os alunos desenvolvem o seu processo de ensino/aprendizagem, sendo deste modo fomentada a responsabilidade e a autonomia. O professor tem a função de facilitador, fomentador e motivador da aprendizagem. A estrutura que o professor dá à *webquest* orienta o trabalho do aluno evitando, deste modo, que o aluno se disperse no trabalho a executar.

Todos os alunos se empenharam, tendo resultado trabalhos muito interessantes. Forneci-lhes uma grelha de avaliação dos trabalhos dos colegas e uma de auto-avaliação do seu trabalho (cf. Anexo 7). Tinham de avaliar a relevância dos conteúdos, a dinâmica da comunicação, a capacidade de reflexão crítica e a originalidade. Foi um material didáctico que resultou excepcionalmente bem.

Com este material didáctico pretendi:

- Motivar os alunos para a temática a ser abordada.
- Desenvolver capacidades de trabalho em grupo.
- Colocar os alunos no centro do processo de ensino/aprendizagem.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

- Inculcar nos alunos um espírito reflexivo e crítico.
- Rentabilizar de forma didáctica o tempo que os alunos passam na *web*.

Com os trabalhos de grupo, de investigação, o aluno tem um papel activo, participa e constrói a sua própria aprendizagem, não se limita a receber passivamente a informação do professor. De simples espectador, passa para o centro do processo de ensino/aprendizagem, desenvolvendo atitudes de ajuda, respeito pelos outros, sentido de responsabilidade, sentido de autonomia e liberdade.

Com estes materiais didácticos, no seu conjunto, pretendi tornar as aulas mais agradáveis e interessantes para os alunos, mas sempre com a preocupação de que fossem didácticas e não somente lúdicas. As aprendizagens dos alunos dependem, não apenas dos conteúdos, mas também do modo como se efectua a gestão dos materiais didácticos. Cabe ao professor rentabilizar e orientar devidamente os diversos materiais didácticos para o processo de ensino/aprendizagem. O professor tem de ter tacto na elaboração dos materiais para, simultaneamente, cativar e ensinar os alunos. É necessário que o professor conheça um pouco a realidade dos alunos para que os materiais didácticos sejam exequíveis e acicatem o interesse dos alunos.

Ser professor é criar ambientes de aprendizagem, é dar oportunidade aos alunos de aprenderem de diferentes maneiras. Os materiais didácticos e pedagógicos são uma componente essencial do processo de ensino/aprendizagem do aluno. Para elaborar um material didáctico tem de se estar atento a diversos factores, tais como, o perfil sociocultural e escolar dos alunos, as características da escola, as diferentes situações de ensino/aprendizagem em que se recorre a esse material e, claro, avaliar o potencial pedagógico do mesmo.

Na minha opinião, os materiais didácticos podem ditar o sucesso ou o fracasso de uma aula. Quando são usados acompanhados de um bom conteúdo e de forma formativa são uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem.

## **2.5. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O que é avaliar? Avaliar é um processo bastante complexo. Em 26 de Março de 2004 foi publicado o Decreto-Lei 74/2004 que, no 10º capítulo, referente à avaliação das aprendizagens diz que:

“1. A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos. 2. A avaliação tem por objecto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados.”

O processo de ensino/aprendizagem e a sua avaliação devem orientar-se para a aquisição de competências e conteúdos. Só através da avaliação é que o professor sabe se o aluno adquiriu determinadas competências. A avaliação também serve para o professor saber se os objectivos traçados foram atingidos nas suas aulas. Embora a avaliação incida sobre a aquisição de conhecimentos, esta não se resume só a isso, englobando também as capacidades, habilidades e destrezas do aluno, bem como as disposições atitudinais e comportamentais.

A avaliação do aluno deve ser sistemática e essencialmente formativa. Esta avaliação consiste na recolha e tratamento, de forma sistemática e contínua, das várias actividades desenvolvidas na disciplina, competências adquiridas e atitudes reveladas em contexto escolar. O diálogo constante estabelecido com os alunos, o método pergunta/resposta e outros métodos interactivos professor/aluno permitem ao professor “avaliar” diariamente o aluno. O questionamento por parte do docente promove a resposta do aluno e, através das respostas dos alunos, o professor tem a noção se os seus métodos estão a ser eficazes. Não obstante, ao avaliar o aluno, o professor também avalia a sua prática lectiva.

A avaliação das aprendizagens envolve actividades, técnicas e instrumentos que permitem ao docente analisar se o aluno adquiriu os conhecimentos, as capacidades e as atitudes esperadas.

A avaliação das aprendizagens deve ser orientada por um leque de princípios básicos. A avaliação não pode ignorar as várias dimensões que estruturam a aprendizagem, como a diversificação de instrumentos, de materiais didácticos, a diversidade sociocultural dos alunos,

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

os variados “estilos” particulares de aprendizagem, as variadas competências que o currículo promove, os diversos conteúdos programáticos e as respectivas tarefas. Deste modo, torna-se indispensável recorrer, de forma sistemática, a uma variedade de técnicas, instrumentos e estratégias de avaliação (observações directas, fichas de interpretação, textos lacunares, leituras, trabalhos de grupo e individuais, etc.) que demonstrem claramente aquilo que os alunos sabem e são capazes de executar.

A avaliação deve ter como principal função, a melhoria das aprendizagens, regulando o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação tem muito a ver com a comunicação estabelecida entre professor e aluno, neste sentido, avaliar é também comunicar. São os professores quem tem um papel fulcral no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Compete ao professor recolher, de forma sistemática, as informações e evidências de aprendizagem, com base numa multiplicidade de técnicas e instrumentos de avaliação. A partir dessas informações, o professor deverá regular e ajustar o ensino e emitir apreciações de juízos de valor referentes ao desempenho dos discentes. Estes, por sua vez, devem estar mais envolvidos no processo de avaliação.

Neste sentido, a avaliação formativa deve ser dominante na sala de aula, uma vez que esta tem um papel fundamental de regulação do processo de ensino-aprendizagem. Este é um processo interactivo e contínuo de recolha de informação que contribui para planear e organizar o desenvolvimento do currículo, escolher os recursos adequados, identificar objectivos realistas, diagnosticar dificuldades de aprendizagem, fornecer um *feedback* aos alunos e aumentar a sua motivação e interesse.

Toda a acção desenvolvida na sala de aula, como por exemplo o diálogo estabelecido com os alunos, as fichas de interpretação, os textos lacunares, os trabalhos de casa, entre outros meios, servem para o professor saber se os alunos estão a caminhar no sentido dos objectivos traçados. O professor deve anotar sempre que o aluno realiza as tarefas para posteriormente dar o seu *feedback* sobre a acção dos alunos. Para os trabalhos que propus aos alunos durante as minhas regências, criei uma grelha para anotar quem fazia e quem não fazia; para as restantes actividades, eu verificava durante a própria realização da mesma quem fazia ou não. Esta é a grelha que elaborei para os trabalhos de casa

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

<b>Designação do trabalho de casa</b>		Análise do texto 14. Pág. 146. - Questão-problema - Tese do texto - Argumentos que sustentam a tese	Responder às questões 1 e 2 da pág 149do Manual	Responder à questão-problema da aula: “Qual o primeiro resultado positivo da dúvida?”	Análise do texto 27. Pág. 166. - Questão-problema - Tese do texto - Argumentos que sustentam a tese
<b>Nº.</b>	<b>Nome</b>				
1	A.	✓	✓	✓	✓
2	C.	✓	✓	✓	✓
3	A.	✓	✓	✓	✓
4	A.	✓	✓	✓	✓
5	A.	✓	✓	✓	X
6	A.	✓	✓	✓	✓
7	A.	✓	✓	✓	✓
8	B.	✓	✓	X	✓
9	C.	X	X	✓	✓
10	C.	✓	✓	✓	✓
11	C.	✓	✓	✓	✓
12	C.	✓	✓	✓	✓
13	C.	✓	✓	✓	✓
14	E.	✓	✓	X	✓
15	F.	✓	✓	✓	✓
16	F.	✓	✓	X	✓
17	G.	✓	✓	X	✓
18	J.	✓	✓	✓	✓
19	J.	✓	✓	✓	✓
20	M.	✓	X	X	X
21	P.	✓	✓	✓	✓
22	P.	✓	✓	X	✓
23	R.	✓	✓	✓	✓
24	T.	✓	✓	✓	✓
25	C.	✓	✓	✓	✓
26	A.	✓	✓	X	X
27	J.	✓	✓	X	✓

Como diz Scriven (1978), autor do conceito de avaliação formativa, esta assenta em três ideias-chave: regular (processos), reforçar (êxitos), remediar (dificuldades). Estes três pilares da avaliação formativa implicam um recurso a estratégias e procedimentos que permitem definir aquilo que é importante aprender e situar o aluno face a essas aprendizagens, identificando as dificuldades e os meios mais eficazes para as superar ou remediar, para deste modo tornar essas aprendizagens enriquecedoras.



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA ”

“Os procedimentos de avaliação formativa pretendem induzir práticas que possibilitem aos alunos caminhar no sentido dos objectivos desejados (...) Por isso, a avaliação formativa tem por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objectivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar os processos de aprendizagem.” (LEITE; FERNANDES, 2002: 41)

A avaliação constitui, deste modo, para qualquer disciplina, um dos mais complexos problemas. Esta exige uma intervenção sensata, responsável e justa, uma diversidade e adequação de tarefas, materiais didácticos e metodologia.

Os alunos preocupam-se maioritariamente com a avaliação sumativa, com os resultados dos testes de avaliação. Este tipo de avaliação, sumativa, realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem para medir, quantificar os resultados de aprendizagens dos alunos, sendo, deste modo, definitiva. Esta realiza-se normalmente através de testes ou exames, e consiste na soma das aprendizagens dos alunos depois de uma ou mais sequências de ensino-aprendizagem, situando os alunos numa escala. A avaliação sumativa,

“faz referência ao juízo final global de um processo educativo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final, em função da comparação de uns alunos com outros. (...) Trata-se de uma avaliação que mede resultados de aprendizagem que se revelam publicamente pela atribuição de notas.” (FERREIRA, 2007: 31)

Durante as minhas regências elaborei dois elementos de avaliação sumativa, foram eles: o trabalho de grupo, que já expliquei anteriormente, e o teste de avaliação. No que diz respeito aos trabalhos de grupo, como referi na secção anterior, os grupos foram avaliados pelos restantes grupos e eu, durante as apresentações, fiz as minhas anotações para posteriormente confrontar a minha avaliação com a dos restantes grupos e então decidir uma nota quantitativa a dar ao grupo. Quanto ao teste de avaliação, este foi da minha inteira responsabilidade.

Os testes de avaliação sumativa pretendem ajuizar o progresso realizado pelos alunos no final de uma unidade de aprendizagem. Os testes permitem aferir resultados de aprendizagem,

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

isto é, ajustar resultados. Esses resultados indicam ao professor se os objectivos programados foram ou não atingidos. Os alunos são classificados pelos objectivos que atingiram. O facto do teste se prestar à classificação, não o transforma no elemento privilegiado de informação, estes são mais do que instrumentos para “aprovar” ou “reprovar”.

O primeiro passo para a realização do teste sumativo foi a elaboração da matriz (cf. Anexo 8) do teste, a qual consiste em listar os conteúdos que fizeram parte do ensino e que serão objecto de avaliação, para entregar aos alunos. Este foi um processo relativamente simples, uma vez que os objectivos/competências que iriam ser abordados no teste estavam já nas planificações.

O teste (cf. Anexo 9) incidiu sobre os conteúdos programáticos: O Empirismo de David Hume; O Estatuto do Conhecimento Científico; A Racionalidade Científica e a Questão da Objectividade. Consoante os conteúdos programáticos, foram seleccionados os objectivos e competências que os alunos tinham de ter em conta para o teste de avaliação. Desse modo, para o conteúdo programático *O Empirismo de David Hume*, os objectivos específicos a ter em conta foram:

- Apresente os tipos ou modos de conhecimento segundo David Hume;
- Identifique os tipos ou modos de conhecimento;
- Relacione ideias e impressões;
- Caracterize a teoria da causalidade;
- Interprete a teoria da existência do Eu com a teoria da existência de Deus.

Para o conteúdo programático *O Estatuto do Conhecimento Científico*, foram definidos os seguintes objectivos:

- Caracterize os dois tipos de conhecimento: conhecimento vulgar e científico;
- Apresente a resposta de Popper sobre o progresso do conhecimento científico;
- Esclareça o método indutivo;
- Relacione o método indutivo com o verificacionismo;
- Clarifique o método hipotético-dedutivo de Popper;
- Relacione a perspectiva falsificacionista de Popper com o método hipotético-dedutivo.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

No que diz respeito ao último conteúdo programático, *A racionalidade científica e a questão da objectividade*, foram estabelecidos os seguintes objectivos:

- Esclareça o significado da objectividade científica;
- Relacione a resposta dos positivistas e Popper à objectividade na ciência;
- Defina o conceito de paradigma para Thomas Kuhn;
- Caracterize o modelo de desenvolvimento das ciências segundo Kuhn;
- Relacione a crise com a mudança de paradigma.

A elaboração do teste foi uma tarefa um pouco complexa, talvez pela total inexperiência neste campo. O grau de dificuldade do teste foi gradual, comecei com questões mais simples, de resposta directa, sobre David Hume, a valerem 20 pontos, e acabei com uma questão de desenvolvimento sobre a incomensurabilidade dos paradigmas de Thomas Kuhn, a valer 35 pontos. O objectivo das perguntas num teste é medir o nível de saber adquirido. Estas devem ser feitas de forma a avaliar não somente a memorização e a compreensão, mas também níveis cognitivos como a análise e a síntese.

No teste diversifiquei o tipo de questões, para que os alunos se confrontassem com diferentes formas de questionar. Tentei também adequar o tipo de pergunta ao conteúdo e aos níveis cognitivos a avaliar. O teste foi composto por questões de resposta curta, as quais exigem dos alunos a elaboração de um pequeno texto para responder. Este tipo de questões desafia o poder de escrita e síntese dos alunos. No teste, inclui ainda questões do tipo verdadeiro e falso, em que os alunos têm de justificar as falsas, assim como questões de resposta mais longa, a partir de excertos de textos. Este tipo de questões exige dos alunos competências de organização de ideias, e estimulam a criatividade, bem como as competências de expressão escrita e de síntese. É importante que estas questões, pelas suas características, ofereçam condições para que os alunos evidenciem os seus conhecimentos. Frente a cada questão coloquei a cotação correspondente para que os alunos tivessem conhecimento da avaliação. Entre essa classificação e a questão deve haver um equilíbrio entre os conteúdos ensinados, isto é, entre aquilo que foi valorizado no ensino e o que é avaliado.

Para correcção do teste, elaborei descritores de correcção (cf. Anexo 10), assim é mais fácil situar a resposta do aluno num determinado nível. Para as questões de 20 e 35 pontos elaborei as seguintes tabelas:

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

**1.1.** ..... 20 pontos

Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
						1	2	3
<b>Níveis</b>	<b>3</b>	- Caracteriza inequivocamente as duas espécies de percepções a que o texto alude. - Apresenta uma resposta articulada e coerente, a partir do texto.				18	19	20
	<b>2</b>	- Caracteriza, com algumas imprecisões, as duas espécies de percepções a que o texto alude. - Faz afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas, acerca das duas espécies de percepções presentes no texto.				12	13	14
	<b>1</b>	- Identifica as duas espécies de percepções a que o texto alude. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes acerca das duas percepções a que o texto alude: impressões e ideias.				6	7	8

**6.2.** ..... 35 pontos

Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
						1	2	3
<b>Níveis</b>	<b>5</b>	- Refere o modo como Kuhn sustenta a tese da incomensurabilidade dos paradigmas de forma clara. - Apresenta como evolui a ciência para Kuhn. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conceitos de forma articulada e coerente.				33	34	35
	<b>4</b>	<b>Nível Intercalar</b>				26	27	28
	<b>3</b>	- Refere o modo como Kuhn sustenta a tese da incomensurabilidade dos paradigmas. - Apresenta como evolui a ciência para Kuhn. - Utiliza os conceitos com imprecisões. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas.				19	20	21
	<b>2</b>	<b>Nível Intercalar</b>				12	13	14
	<b>1</b>	- Refere de modo superficial o modo como Kuhn sustenta a tese da incomensurabilidade dos paradigmas. - Apresenta como evolui a ciência para Kuhn de forma desarticulada. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes e mesmo incorrectas.				5	6	7

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Com os descritores devidamente elaborados, a tarefa da correcção tornou-se mais simples. As notas foram correspondentes às que haviam tido nos testes anteriores, registando-se em alguns casos pequenas subidas. A correcção foi feita em grelha própria, em Excel, onde colocava as classificações, sendo a soma feita automaticamente.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

**Grelha de classificação dos testes**

Questões		1.1	2	3	4	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	Questões
<b>Cotações F30%C70%</b>		<b>20</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>20+10</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>Total =200</b>
Nomes	Nº										Pontos
A	<b>1</b>	20	18	6	30	7	14	12	8	21	136
A	<b>2</b>	20	25	18	30	14	14	18	10	28	177
A	<b>3</b>	18	7	0	25	0	14	7	10	14	95
A	<b>4</b>	15	7	8	20	0	6	0	10	29	95
A	<b>5</b>	20	23	13	30	14	10	8	10	33	161
A	<b>6</b>	20	23	18	30	15	13	18	10	21	168
A	<b>7</b>	6	0	8	20	0	9	0	10	10	63
B	<b>8</b>	9	16	11	15	0	0	20	10	14	95
C	<b>9</b>	18	24	15	0	13	13	13	10	26	132
C	<b>10</b>	14	18	0	15	0	6	20	8	0	81
C	<b>11</b>	18	10	8	30	8	12	9	10	19	124
C	<b>12</b>	6	5	14	20	8	8	20	10	26	117
C	<b>13</b>	7	7	8	20	6	14	12	9	14	97
E	<b>12</b>	12	10	14	25	6	6	18	10	26	127
F	<b>15</b>	14	9	8	30	13	16	14	10	20	134
F	<b>16</b>	19	25	6	15	12	6	20	10	14	127
G	<b>17</b>	20	9	8	30	14	18	14	10	33	156
J	<b>18</b>	8	0	20	10	8	8	12	10	20	96
J	<b>19</b>	20	25	20	30	20	18	16	10	35	194
M	<b>20</b>	13	18	20	20	12	6	20	10	20	139
P	<b>21</b>	15	7	8	20	0	0	7	10	28	95
P	<b>22</b>	14	10	15	25	12	14	18	10	26	144
R	<b>23</b>	13	25	14	30	13	14	10	20	19	158
T	<b>24</b>	20	25	18	30	13	18	10	10	19	163
C	<b>25</b>	14	6	0	20	12	12	12	10	18	104
A	<b>26</b>	13	5	0	30	0	0	0	10	12	70
J	<b>27</b>	8	7	0	20	0	6	20	5	0	66

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Para avaliarmos é necessário produzir instrumentos e procedimentos que ajudem a dar visibilidade ao trabalho dos alunos. Penso que os “êxitos” que os alunos alcançam são vivenciados pelo professor como sendo os seus próprios êxitos, pois é sinal de que os objectivos do professor estão a ser alcançados e os “fracassos” situam e questionam a nossa prática, servindo para reflectirmos sobre aquilo que não está a correr bem, levando-nos a traçar novos objectivos, novas estratégias. A meu ver, a avaliação dos alunos no geral, pode constituir uma auto-avaliação para o professor.

Avaliar “diz respeito a uma tarefa solitária, de responsabilidade exclusiva da professora que propõe os instrumentos a serem usados, elabora-os, aplica-os e analisa-os, acompanhada de pressão constante decorrente das repercussões do resultado da avaliação na vida do aluno ou da aluna.” (ESTEBAN, 2003: 14) Apesar de muitas vezes ser considerada uma tarefa simples, a avaliação, para mim, constitui umas das mais difíceis tarefas do professor, mas a verdade é que sem avaliação o ensino não faz sentido.

A avaliação, no final de cada período lectivo, era feita em grelha própria, no Excel, e os alunos tinham conhecimento dos parâmetros em que iriam ser avaliados, para assim fazerem uma auto-avaliação mais rigorosa. Os alunos eram avaliados, no final de cada período, relativamente às competências filosóficas e transversais (linguísticas), que valiam, juntas 90% da nota final. Estas competências são compostas por: 1º teste, 2º teste, trabalhos individuais (dentro e fora da aula), trabalhos de grupo e intervenções e exposições orais. São avaliados ainda a nível das competências atitudinais, a valer 10% da nota final, e que dizem respeito à assiduidade, pontualidade e respeito/responsabilidade. Assim, conhecedores dos parâmetros em que estavam a ser avaliados e do peso de cada um deles, na última aula de cada período os alunos faziam a auto-avaliação.

É a avaliação que regula e apoia a prática educativa, pois é ela quem sustenta o processo educativo e é ela que permite o reajustamento de estratégias, materiais didácticos, bem como das metodologias em função das características da turma, sustentando, deste modo, o sucesso dos alunos. “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” (LEITE; FERNANDES, 2002: 76)

### **2.5.1. AUTO-AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Fazer a auto-avaliação deste período de estágio não é tarefa fácil, pois não temos distanciamento suficiente e não conseguimos fazer uma análise totalmente rigorosa, crítica e objectiva. Ainda assim, e ciente destas limitações, tentarei ser o mais rigorosa possível.

Este período de estágio foi muito bom, uma experiência a não esquecer e a qual consolidou a minha vontade de ser professora. Se dúvidas houvesse, estas deixariam de existir durante o estágio. Ao logo deste processo, considero que aprendi muito, talvez mais até do que em dois anos de teoria deste mestrado, pois é na prática que tudo acontece e é nela que estamos à prova dos mais diversos imprevistos. No entanto, não posso deixar de concordar com a ideia de que é uma boa teoria que enquadra uma boa prática, norteando-a e conferindo-lhe sustentabilidade.

A escola contribuiu muito para que nos sentíssemos totalmente integradas. Participamos em várias tarefas da vida escolar, como sejam: a distribuição, com os alunos, de jornais pela cidade, a festa de Natal, a (re)inauguração da escola, a semana da escola, o dia do aluno. Para além destas actividades, organizamos ainda uma conferência intitulada “Comemoração dos trezentos anos de nascimento de David Hume” (cf. Anexo 11) para a qual convidamos o Doutor Artur Manso, como conferencista. Escolhemos este tema porque passaram precisamente trezentos anos sobre o nascimento do filósofo e por se tratar de um autor que fazia parte do conteúdo programático que leccionamos. Todas estas actividades fizeram com que nos sentíssemos parte daquela escola, de uma comunidade escolar onde tínhamos um papel activo. Foram também estas actividades, estas novas experiências, que tornaram este estágio algo muito positivo e do qual só existem boas recordações.

Antes de iniciar o período mais importante e desafiador deste estágio, as regências, tive o período de observação de aulas. Este foi um período importante, pois permitiu-me conhecer a turma, os seus hábitos de trabalho, a forma da professora lidar com eles, a forma como transmitia os conteúdos, o tipo de linguagem utilizada para a leccionação da aula, como captava a atenção dos alunos, as estratégias utilizadas, bem como os materiais didácticos, o incentivo dado aos alunos para participarem na aula, o domínio e articulação dos conteúdos programáticos com assuntos do quotidiano, o esclarecimento de dúvidas dos alunos sobre a



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

matéria. Enfim, a observação destas aulas permitiu-me constatar que são vários os factores que ditam o sucesso de uma aula, factores que até então me passavam despercebidos. A partir dessas observações pude traçar o meu próprio caminho.

Como auto-avaliação da minha prática pedagógica vou enunciar alguns aspectos positivos. Apesar de ter consciência que estas aulas não foram perfeitas, também foi a minha primeira experiência neste sentido, e penso que, no geral, foi positiva. As aulas foram sempre apresentadas antecipadamente à orientadora cooperante e estive sempre receptiva às sugestões/propostas de alterações da professora. Desde o início que estabeleci uma boa relação de empatia com os alunos, estes sempre me receberam muito bem e contribuíram de forma excepcional para que este período fosse tão positivo.

Durante as minhas regências tentei sempre expor a matéria com clareza e de forma dinâmica, em constante interacção com os alunos, tendo sempre por base um diálogo orientado. Tentei sempre cumprir o tempo de leccionação da aula (90 min), o que no início foi um pouco difícil, porque não conseguia encontrar o meu ritmo, mas passadas algumas aulas foi mais um obstáculo contornado. A variedade e adequação de materiais didácticos, também foi um factor positivo e que os alunos apreciaram bastante. Tentei sempre responder às dúvidas dos alunos sobre os conteúdos programáticos. Apesar de no início ser uma tarefa um pouco difícil, consegui estabelecer um diálogo constante com os alunos, de forma a perceber se estavam a assimilar os conteúdos programáticos. Tentei sempre estabelecer um fio condutor entre a matéria e não transmitir conteúdos desligados do resto dos conteúdos. Empenhei-me em criar estratégias de forma a captar a atenção e motivação dos alunos para a aula.

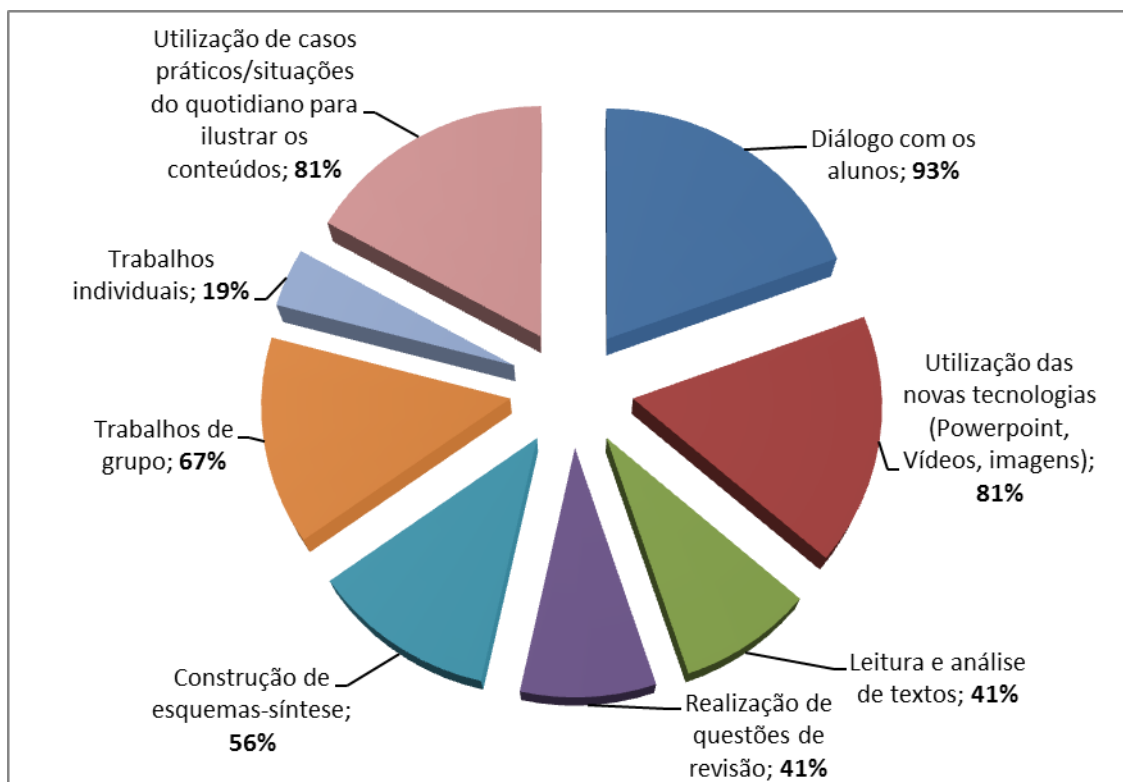
Como pontos menos positivos, destaco a necessidade de um maior investimento nas competências filosóficas, pois deste investimento irá resultar certamente uma transversalidade na aula de filosofia, o que é necessário. Considero que, no início, fui um pouco dominada pelo nervosismo, mas com o passar do tempo fui-me sentindo mais segura, mais confiante e, por isso mesmo, mais livre, mais à-vontade. Penso que muitos destes pontos menos positivos se devem à falta de experiência, uma vez que o estágio constituiu a minha primeira experiência enquanto professora.

Com o intuito avaliar o meu desempenho durante o período de prática lectiva, no final desta, passei aos alunos um questionário com o intuito de verificar quais as estratégias que

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

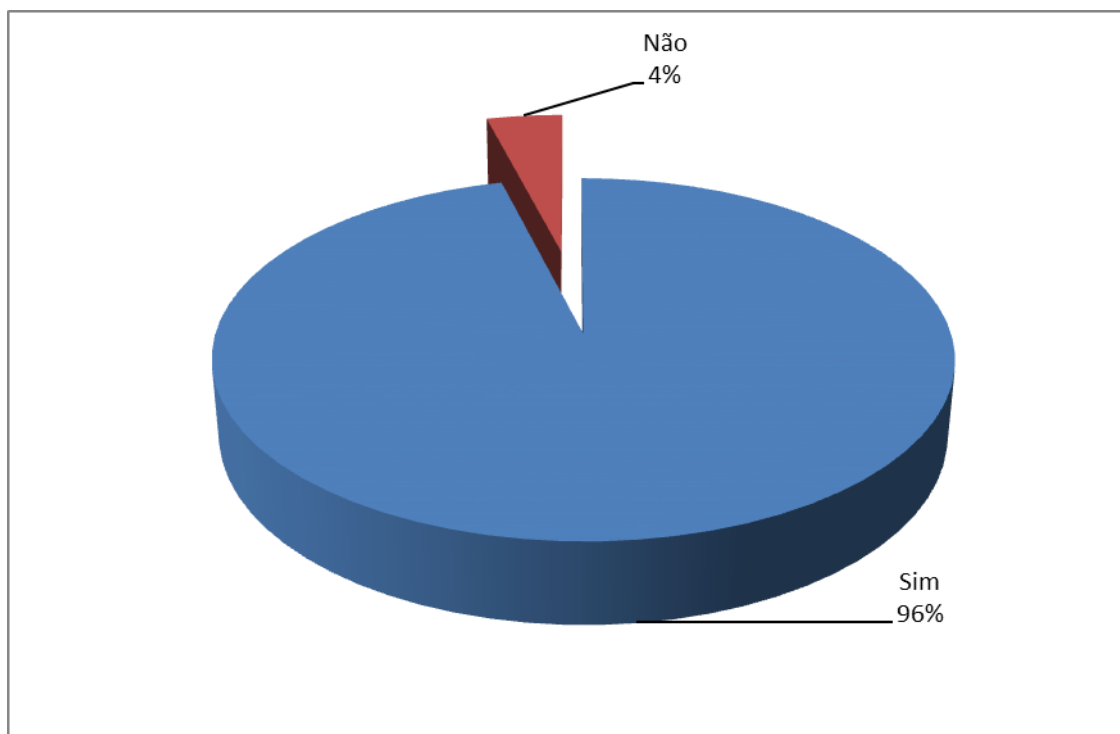
motivaram mais os alunos, quais os pontos positivos e negativos das minhas aulas e qual o papel da filosofia para eles. Relativamente ao meu Projecto de Intervenção Pedagógica, perguntei se as questões-problema, colocadas no início de cada aula, foram relevantes; quais as estratégias utilizadas que mais apreciaram e se o método dialógico utilizado foi benéfico para eles. No questionário participaram todos os alunos da turma (27). Os resultados são expostos nos seguintes gráficos:

Quais as estratégias que consideras mais pertinentes nas aulas de filosofia?

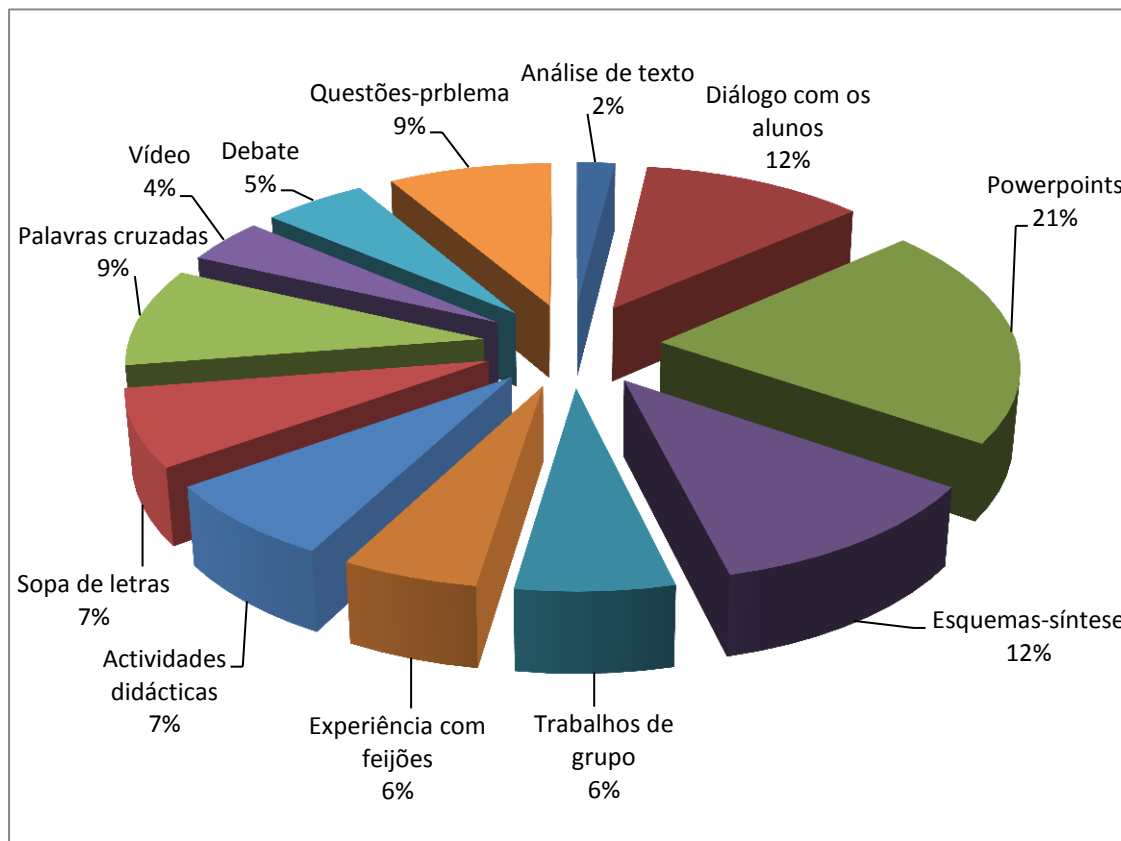


**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Consideras que as questões-problema referentes à matéria, colocadas no início de cada aula, te ajudaram?



Das estratégias e actividades utilizadas, quais as que destacas?

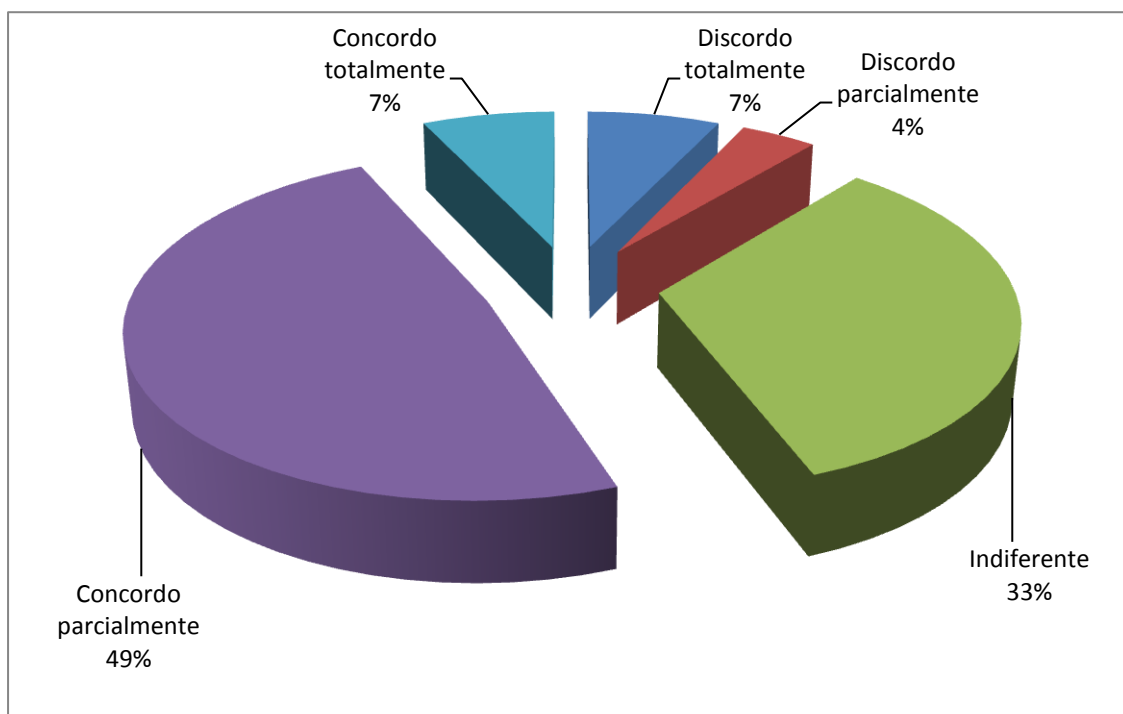


**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Consideras que o método pergunta/resposta utilizado na aula foi importante?

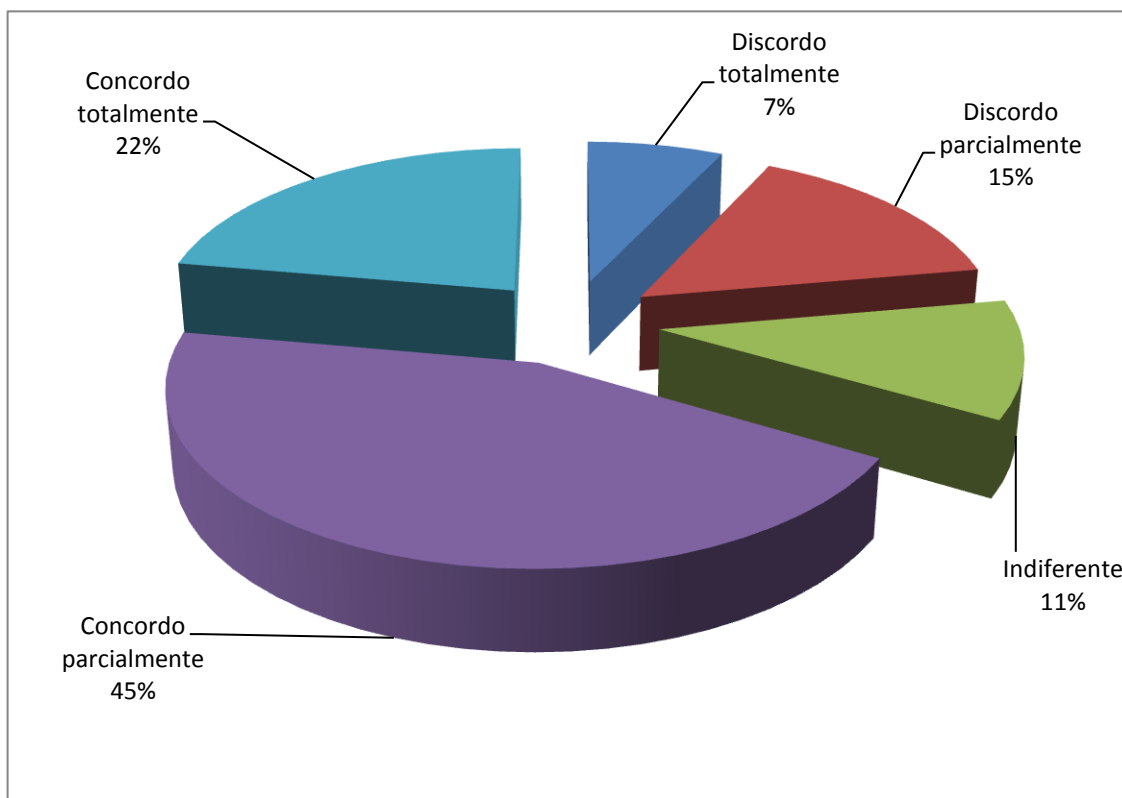


A filosofia é uma disciplina importante no ensino secundário:



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

Os conteúdos leccionados são relevantes:



Estes foram os resultados que obtive dos alunos no preenchimento do questionário e ninguém melhor do que eles para avaliarem a minha prática lectiva.

Quanto às estratégias que para eles são mais pertinentes em filosofia, a maioria acha que o diálogo com os alunos é muito importante, assim como a utilização das novas tecnologias (PowerPoint, vídeos, imagens) e a utilização de casos práticos/situações do quotidiano para ilustrar conteúdos. Para os alunos, estas estratégias tornam a disciplina mais activa, com mais interacção entre professor/aluno. No que diz respeito às questões-problema por mim colocadas no início de cada aula, a esmagadora maioria diz que estas ajudaram a compreender a matéria; outros dizem que os introduziam na problemática da aula.

Relativamente ao método por mim utilizado de pergunta/resposta, de constante diálogo, todos os alunos responderam que foi importante e justificaram dizendo que assim percebiam melhor a matéria, que encaravam a matéria de uma maneira mais crítica, que os ajudava a manterem-se atentos e participativos e também porque os ajudava na preparação para os testes.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

No que diz respeito ao papel da filosofia no ensino secundário, a maioria dos alunos concorda parcialmente que a filosofia é uma disciplina importante. No que se refere à relevância dos conteúdos leccionados, igualmente, a maioria concorda parcialmente.

Pude concluir pelas respostas dos alunos que o meu desempenho foi positivo, que as estratégias por mim utilizadas foram bem conseguidas e o projecto teve resultados positivos.

Considero que, neste momento, possuo as ferramentas básicas e fundamentais para futuramente ser uma boa professora de filosofia. O tempo encarregar-se-á de o demonstrar.

## **CONCLUSÃO**

“(…) Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu”.  
(Fernando Pessoa)  
(PESSOA, 2007: 88)

Este Relatório de Estágio é isso mesmo, um relatório do meu desempenho durante o período de estágio. A realização deste estágio foi, sem dúvida, essencial para a minha formação, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. A princípio, este novo estatuto criou estranheza: por um lado era aluna, para a Universidade, por outro, professora para a Escola onde efectuei o estágio. Foi passar de aluna para professora; da universidade para a escola; da teoria para a prática. A escola, especificamente a sala de aula, constituiu o lugar de socialização profissional. Foi um período bastante positivo e enriquecedor, onde criei laços com a comunidade educativa e onde tive a minha primeira experiência profissional: “O estagiário (meio professor e meio aluno) situa-se numa situação precária, provisória, dependente dos alunos, que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores”. (PACHECO, 1995: 47)

Através deste relatório, faço uma narrativa/reflexão e auto-avaliação do meu desempenho profissional. Expus a forma como desenvolvi o Projecto de Intervenção Pedagógica subordinado ao tema “A problematização na aula de filosofia”; qual a metodologia por mim privilegiada, as estratégias, materiais didácticos e tudo aquilo que utilizei para o desenvolver. Aqui está

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

espelhado todo o meu percurso de estágio, as marés favoráveis e desfavoráveis encontradas, bem como a forma de as ultrapassar.

Penso que, mais do que qualquer outra profissão, a docência, pelo menos neste primeiro ano, surge como um novo desafio, onde cada nova experiência assume-se como um teste para avaliar a nossa capacidade de sobrevivência. Mas trata-se também de uma fase indispensável no processo de desenvolvimento profissional. São várias as preocupações do professor, pelo menos foram as minhas. Em primeiro lugar, preocupações centradas em mim, se conseguiria transmitir adequadamente os conteúdos, se iria conseguir motivar os alunos, se conseguiria manter a disciplina, entre outras. Em segundo lugar, preocupei-me com o controlo e organização, isto é, se conseguiria manter a organização do trabalho na sala de aula, o cumprimento das planificações. Finalmente, mas no topo das minhas preocupações, os mais interessados neste processo, os alunos. Aqui as preocupações centravam-se na gestão das diferenças individuais dos alunos e na (justa, imparcial...) avaliação dos trabalhos. Penso que estas preocupações são normais, uma vez que seria a primeira vez que me encontraria naquele novo papel.

O ensino é uma actividade reflexiva, onde o professor tem de rever os seus métodos, em função dos alunos que tem à sua frente. Compete ao professor motivar e mobilizar os alunos para o trabalho, ao mesmo tempo que vai ensinando, tornando a aprendizagem possível. Em larga medida, está nas mãos do professor tornar o ensino da filosofia uma experiência enriquecedora e não mais uma enorme quantidade de conhecimentos sem forma, que o aluno é obrigado a memorizar e logo depois esquece.

O estatuto do aluno, ora se pode conceber estático, ora dinâmico. O primeiro, corresponde ao modelo tradicional, de subalternização, onde o aluno não tem voz. O segundo é aquele que eu privilegio, uma perspectiva mais dinâmica, onde o aluno tem liberdade para exprimir o seu pensamento. Como refere o Programa desta disciplina, a “Filosofia deve, pois, promover condições que viabilizem a autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada (...)” ( ALMEIDA, 2001:5). A disciplina de filosofia deverá contribuir para que cada pessoa exprima a sua opinião, ouça a opinião do outro e seja capaz de dialogar.

No dizer de Aristóteles, a filosofia começa com o reconhecimento da ignorância. O filósofo vai além dos limites da ciência, questiona e vai ao limite do questionamento. A dúvida, o

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

raciocínio é a essência da filosofia. É este sentido crítico que deve ser fomentado nas aulas de filosofia, pois se for simplesmente a transmissão de conteúdos, por parte do professor, e a memorização, por parte do aluno, a filosofia passa a ser considerada história da filosofia, uma simples narração histórica de factos. Como diz Sófocles “de quantos bens os deuses outorgaram aos homens, o raciocínio é o mais excelente”.

Sabendo de antemão que os alunos esteriotipam a disciplina de filosofia como sendo “chata”, empenhei-me em criar estratégias e materiais didácticos para a tornar mais interessante e motivadora, sendo sempre materiais e estratégias que transmitissem adequadamente os conteúdos. Procurei, invariavelmente, estabelecer um diálogo com os alunos, tornando a aula mais dinâmica, onde os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor. Utilizei uma pedagogia que considera o aluno sujeito da sua própria aprendizagem e não apenas um objecto, sem respostas nem saber.

Considero que o ensino exige do professor uma sucessiva evolução e adaptação a novas situações. Por isso, o professor é, e será sempre, uma obra inacabada. O professor será toda a vida aluno, pois este tem de ser autodidacta de si, não podendo nunca parar de estudar, de investigar.

Este período de estágio passou muito rápido e, apesar de alguns receios que tinha inicialmente, foi uma experiência extremamente enriquecedora, que permitiu um crescimento e aquisição de aprendizagens diferentes daquelas a que estava habituada. O acolhimento que encontrei na escola, na orientadora e fundamentalmente nos alunos, bem como o bom ambiente de trabalho, fizeram com que esse período de estágio decorresse de forma tão positiva e intensa



## **BIBLIOGRAFIA**

### **Bibliografia citada**

- AA VV, “Repensando Estratégias de Ensino no Processo de Aprendizagem”. <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n5/13505.pdf>, (acedido a 21 de Setembro de 2011c).
- ALMEIDA, Maria Manuela Bastos de (Coord.) (2001) *Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- CARVALHO, A. (2002). *WebQuest: desafio colaborativo para professores e alunos*. Revista do centro de Formação Francisco de Holanda, Elo 10, pp142.
- BOAVIDA, João (1991). *Filosofia – Do Ser e do Ensinar*. Coimbra: INIC.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, trad. de Bruno Magne Porto Alegre: Artes Médicas
- COSSUTA, Frédéric (1998). *Didáctica da Filosofia*, trad. de José Carlos Eufrázio. Porto: Edições Asa.
- DELORS, Jacques (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, trad. de José Carlos Eufrázio. Porto: Edições Asa.
- DESCARTES, René (1991). *Discurso do Método*, trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Porto: Areal Editores.
- DURKHEIM, Émile (1965). *Educação e Sociologia*, trad. de Lourenço Filho. Lisboa: Edições 70.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.) (2003). *Escola, currículo e avaliação*. Brasil: Cortez Editora
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1999). *A Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; FAUDEZ, António (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HABERMAS, Jurgen (1987). *Dialética e hermenêutica*, trad. De Álvaro L. M. Vallsorto Alegria: L&PM Editores.
- HESSEN, Johannes (1987). *Teoria do Conhecimento*, trad. de António Correia. Coimbra: Arménio Amado.
- JORIO, Israel Domingos (2008). *Latrocínio*. Belo horizonte: Del Rey.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2002) *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- MAZZIONI, Sady, “As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e professores de Ciências Contábeis”. <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf>, (acedido a 15 de Setembro de 2011).
- MEYER, Michael (1991). *A Problematologia*, trad. de Sandra Fitas. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MORENTE, Manuel Garcia (1980). *Fundamentos de Filosofia: lições preliminares*, trad. de Guillermo de la Cruz Coronado. S. Paulo: Mestre Jou.
- PACHECO, José Augusto de Brito (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: IEP- Universidade do Minho.
- PAIVA, Marta; TAVARES, Orlanda; BORGES, José Ferreira (2008). *Contextos*. Porto: Porto Editora.
- PESSOA, Fernando (2007). *Mensagem*. São Paulo: Editora Hedra, Ltda.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

RIBEIRO, António C. & RIBEIRO, Lucie C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SCRIVEN, Michael (1978). *Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas*, trad. De José Camilo dos Santos; Maria Ângela Vinagre de Almeida. Petrópolis: Vozes.

TRINDADE, Rui (2002) *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

**Outra Bibliografia**

AA VV, “Filosofia e Sala de Aula: Propostas de um diálogo Possível”. <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/PF/article/viewFile/1956/1961>, (acedido a 30 de Setembro de 2011a).

AA VV, “Problematizar a própria Realidade: Análise de uma Experiência de Formação Contínua”. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a04v29n1.pdf>, (acedido a 15 de Setembro de 2011b).

ALTET, Marguerite (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*, trad. de Nuno Romano. Lisboa: Instituto Piaget.

ALVES, Fátima; ARÊDES, José & CARVALHO, José (2009). *Pensar Azul*. Lisboa: Texto Editores.

BACHELARD, Gaston (1980). *La Formation de L'Esprit Scientifique*. Paris: Vrin.

BERBEL, Neuzi Aparecida Novas. “A Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas: Diferentes Termos ou Diferentes Caminhos?” <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>, (acedido a 17 de Setembro de 2011).

CARRILHO, M. M. (org.) (1994). *Epistemologia: Posições e Críticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbrnkian.

CARRILHO, M.M. (1993). *A Filosofia das Ciências*. Lisboa: Editorial Presença.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1992). *O que é a filosofia?*, trad. Margarida Barahona e António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença.
- DIONÍSIO, Santana (1952). *A Filosofia Como Objecto de Pedagogia*. Lisboa: Seara Nova.
- ECHEVERRÍA, Javier (2003). *Introdução à Metodologia da Ciência*, trad. de Miguel Serra Pereira. Coimbra: Almedina.
- ESTRELA, Maria Teresa (org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- FREITAS, Varela de; FREITAS, Luísa Varela (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Asa.
- GADOTTI, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- GADOTTI, Moacir (1995). *História das ideias Pedagógicas*, 3ª ed. São Paulo: Ática.
- HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves; BARROS, Maria do Rosário. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Ensino Secundário.
- Instituto para a qualidade na formação, I.P. (2004). *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*. Lisboa.
- MURCHO, Desidério (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano.
- NAGEL, Thomas (1997). *Que quer dizer tudo isto?*. Tradução de Teresa Marques. Lisboa: Gradiva Publicações.
- NÓVOA, Carlos (2006). *Lectura crítica de Paulo Freire: materiales para una crítica de la pedagogia problematizadora de Paulo Freire*. Institut Paulo Freire de España y Crec.

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

PAIVA, Marta; TAVARES, Orlanda; BORGES, José Ferreira (2008). *Contextos*. Porto: Porto Editora.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES Luís; SAMEIRO, Júlio; NUNES, Álvaro (2004). *Filosofia 11.º Ano*. Lisboa: Plátano Editora.

SAVATER, Fernando (1997). *O Valor de Educar*, trad. de Michelle Canelas. Lisboa: Editorial Presença.

TRINDADE, Rui (2002) *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

VEIGA, Manuel Alte (2008). *Obediência como Matriz da Autoridade*. Porto: Estratégias Criativas.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Coleção ciências da educação, Porto: Porto Editora.

### **Legislação consultada**

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Relatório de avaliação externa Escola D. Maria II Braga*. Inspeção Geral de Educação.

**ANEXOS**

**ANEXO 1: PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Universidade do Minho  
Instituto de Educação



Projecto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

***A problematização na aula de Filosofia***

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

**Mestranda:** Sílvia Vieira

**Orientador Cooperante:** Dra. Fátima Pereira

**Supervisor:** Doutor Artur Manso

**Local:** Escola Secundária C/3º ciclo Dona Maria II

Braga 2010/11

## **Projecto de estágio Ensino da Filosofia**

### **1. Breve exposição teórica do projecto**

#### **Introdução**

O presente projecto intitula-se *A problematização na aula de filosofia*, é o projecto de intervenção pedagógica supervisionada, que faz parte do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário que irá ocorrer na Escola Secundária C/3º ciclo Dona Maria II, no 11º ano, na turma H.

#### **Caracterização da escola**

A escola, foi criada em 1964 como Liceu Nacional Feminino D. Maria II, localiza-se no centro da cidade de Braga, na freguesia de S. José de S. Lázaro.

Neste momento a escola está com espaço limitado, bem como recursos, uma vez que está a ser requalificada no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário. As aulas estão a decorrer numa parte da escola já requalificada e em contentores que estão no exterior da mesma. Em Fevereiro a escola deverá estar a funcionar normalmente.

Na avaliação externa da escola que ocorreu em Abril de 2008, a escola obteve quatros Bons e um Muito Bom a nível da liderança.

Neste último ano lectivo ingressaram no Ensino Superior 80% dos alunos desta escola, informação esta que foi dada a conhecer na reunião do Departamento das Ciências Socioeconómicas e Humanas, no dia 17 de Novembro de 2010.

### **Caracterização da Turma**

A turma onde vamos realizar o projecto é da área de humanidades, composta por vinte e sete alunos, oito rapazes e dezanove raparigas, com idades compreendidas entre os dezasseis e dezassete anos. São todos de Nacionalidade portuguesa e residentes no concelho de Braga.

O encarregado de educação é na maior parte dos casos a mãe. O nível de escolaridade dos pais varia entre o 3º ciclo e o secundário, apenas seis frequentaram o ensino superior.

Quanto a apoio social, três alunos têm escalão A, seis têm escalão B e o resto não tem ajuda.

Quanto ao futuro todos querem ingressar no Ensino Superior, uns querem ser professores, outros psicólogos e uma grande parte deseja ingressar em direito.

### **Exposição do projecto**

O termo filosofia é de origem grega e atribui-se a sua autoria a Pitágoras, ou segundo outros, a Sócrates. A palavra filosofia (philos + sophia) significa amor pela sabedoria, mas isto não significa que a reflexão filosófica se feche sobre si mesma, desligando-se da vida, esta está profundamente ligada à vida, e ao homem.

No ensino secundário a disciplina de filosofia tem o papel de encontro de experiências e saberes, sendo a aula um espaço privilegiado de reflexão crítica, de problematização. Mas vemos que hoje, a filosofia é um espaço cada vez mais reduzido para o pensamento e para a interrogação, o aluno toma uma posição passiva face ao ensino da filosofia, apreende os conteúdos de forma verdadeira sem se questionar, sem problematizar, por isso considero fundamental ser trabalhada junto dos alunos a questão da problematização.

É muito importante trabalhar a questão da problematização nas aulas de filosofia, uma vez que a filosofia é isso mesmo é problematizar é ter uma atitude activa frente aquilo que estamos a estudar.



Os objectivos da acção de problematizar vão de encontro com os objectivos do ensino secundário expostos na Lei de Bases do Sistema Educativo, na subsecção II do ensino secundário, artigo 9, objectivos: a) “Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (...)” c) “Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assento no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação”.

## **2. Estratégias de Intervenção**

### **Metodologia**

Nas aulas de filosofia, muitas vezes acontece a mera exposição da matéria por parte do professor, tendo o aluno um papel passivo, limitando-se a ouvir e sendo convidado a reproduzir aquilo que ouve.

A problematização é uma maneira de fazer filosofia, que não pode ser negligenciada na sala de aula. Com este projecto pretendo colocar os alunos numa posição mais dinâmica, mais crítica, que os leve a formular e a identificar problemas, a empenharem-se na busca de factores explicativos, sendo no final capazes de propor soluções para os problemas.

A metodologia privilegiada será a investigação-acção baseada no trabalho de projecto.

Nas aulas trabalhar-se-á a problematização dialógica, através do diálogo com os alunos tentarei transformar um determinado tema num problema filosófico que terá que ser resolvido.

No início da aula colocarei aos alunos uma ou mais questões-problema sobre a matéria que irá ser trabalhada e os alunos, no final da aula, deverão ser capazes de a(s) solucionar. Outras vezes aproveitaremos as questões que espontaneamente sejam formuladas pelos alunos.

Ao longo do projecto, o professor ao problematizar a matéria convida os alunos à reflexão. Perguntas bem colocadas, de facto, promovem o interesse do aluno, que se sente desafiado a mobilizar os seus conhecimentos para resolvê-las e, o mais importante, é sem dúvida estimular o aluno a aprender mais a fim de construir explicações satisfatórias.

### **Problema**

Aplicando a problematização, (tema do projecto a desenvolver) à matéria a ser leccionada, que corresponde à unidade, *O conhecimento e a racionalidade científica*, mais concretamente o ponto 1.2 *Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*, o empirismo céptico de David Hume e o racionalismo dogmático de René Descartes, tentaremos responder aos seguintes problemas:

- O que significa conhecer?
- Como se conhece?
- Como se processa a aquisição do conhecimento?
- Como se distingue o racionalismo do empirismo?

### **Questões de investigação**

Quanto ao objecto de estudo tentarei promover a problematização, conceptualização e argumentação da matéria dada, bem como levar os participantes a questionar filosoficamente a opinião corrente, de modo a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem da problemática.

Os alunos deverão acabar a unidade a saber problematizar; equacionar os problemas mais relevantes que se colocam no âmbito da unidade; revelar uma consciência crítica.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

A base de exploração destas problemáticas será a análise de textos, reflexões fundamentadas, exposições orais, entre outros, a fim de adquirirem maior autonomia reflexiva e dinâmica problematizadora.

O professor terá um papel mais activo na sala de aula, colocando questões-problema, não se limitando apenas ao debitar da matéria. Por sua vez, espera-se que o aluno também tenha um papel mais activo, para, todos em conjunto, tentar solucionar os problemas em análise.

Os objectivos para o projecto são, então, os seguintes:

- fomentar o desenvolvimento cognitivo do aluno;
- estimular a problematização no processo de ensino e aprendizagem;
- dar ênfase ao sujeito activo;
- elaborar um problema no sentido da reflexão filosófica.

### **Participantes**

Este projecto terá como participantes os alunos do 11ºH, a professora estagiária Sílvia Vieira, a professora estagiária Catarina Campos, a orientadora cooperante da escola, professora Fátima Pereira e o supervisor da Universidade do Minho, Doutor Artur Manso.

### **Instrumentos para recolha de informação**

Para desenvolver o projecto *A problematização na aula de filosofia*, primeiramente proceder-se-á a um estudo da turma para definir a melhor forma de trabalhar com os alunos, para tanto recorrerei a grelhas de observação que utilizarei na primeira fase do estágio, fase de observação.

Usarei questionários sobre temas abordados (intervenções orais, fichas escritas de matérias anteriores), manuais e livros de apoio. Fichas de trabalho inseridas nas aulas com base nos manuais, guiões, trabalhos de grupo. Reflexões e composições a fim de

perceber o tipo de conhecimento possuído pelos alunos, que papel desempenha a escola e os professores na aquisição do conhecimento e que conhecimento filosófico os alunos já adquiriram ao longo da sua escolarização.

### **Procedimento**

Aulas de 90 minutos

### **Fases de desenvolvimento**

O projecto desenvolver-se-á em três fases:

Primeira fase: observação de aulas e da dinâmica escolar associada, que decorrerá de Outubro a Fevereiro. Neste primeiro momento elaboraremos uma grelha de observação com o intuito de registar o tipo de estratégias utilizadas pela professora responsável pela disciplina, e também para ficarmos a perceber o tipo de turma que temos.

Segunda fase: implementação do projecto, que decorrerá de Março a Maio, onde serão aplicadas estratégias seleccionadas para a implementação do projecto. Procurar-se-á desenvolver o espírito crítico e a problematização dos temas/problemas a estudar.

Terceira fase: avaliação e análise da implementação do projecto, que acontecerá em Junho e onde irá ser avaliada a investigação e aplicação do mesmo. Avaliar-se-á o processo e o produto da totalidade do trabalho apresentado.

## **Bibliografia**

COSSUTA, Frédéric. (1998) *Didáctica da Filosofia*. Porto: Asa.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. (1992) *O que é a filosofia?*. Lisboa: Editorial Presença.

NOVOA, Carlos. (2006) *Lectura crítica de Paulo Freire: materiales para una crítica de la pedagogia problematizadora de Paulo Freire*. Institut Paulo Freire de España y Crec

HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves; BARROS, Maria do Rosário. (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

## ANEXO 2: QUESTIONÁRIO

# Questionário

**Marca com um X a opção que consideras mais correcta:**

Itens	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
A filosofia é uma disciplina importante no ensino secundário.					
Os conteúdos leccionados são relevantes.					

**Marca com um X as estratégias que consideras mais pertinentes nas aulas de filosofia:**

<u>Estratégias</u>	
Diálogo com os alunos	
Utilização das novas tecnologias (PowerPoint, vídeos, imagens)	
Leitura e análise de textos	
Realização de questões de revisão	
Construção de esquemas-síntese	
Trabalhos de grupo	
Trabalhos individuais	
Utilização de casos práticos/situações do quotidiano para ilustrar os conteúdos	

Quais os aspectos positivos e negativos que destacas das aulas de filosofia?

---

---

---

---

---

---

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

---

---

Consideras que as questões - problema referentes à matéria colocadas no início de cada aula te ajudaram? Porquê?

---

---

---

---

---

---

Das estratégias e actividades utilizadas quais as que destacas?

---

---

---

---

Consideras que o método pergunta/resposta utilizado na aula foi importante? Porquê?

---

---

---

---

Obrigada pela tua colaboração!



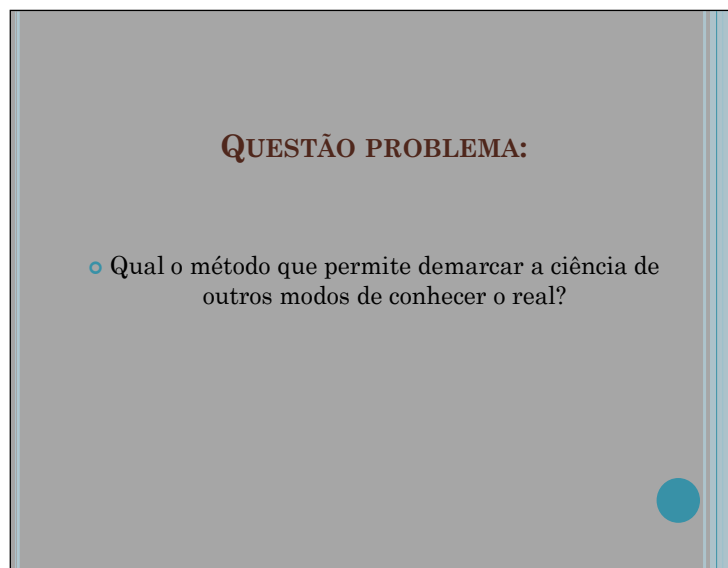
**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

## ANEXO 3: EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA

Resumo & Finalidade da aula: Pretende-se nesta aula apresentar o método indutivo, bem como as algumas das suas críticas. Pretende-se ainda abordar as fases do método hipotético dedutivo de Karl Popper.		Unidade: IV O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica. Subunidade: 2.1 Conhecimento vulgar e o conhecimento científico Tema: Ciência e Construção	
Pretende-se que o aluno no: a)-Domínio das competências cognitivas: <ul style="list-style-type: none"><li>Interprete o método indutivo</li><li>Clarifique o método hipotético - dedutivo de Popper</li><li>Relacione as três fases do método hipotético-dedutivo de Popper</li></ul> b) - Domínio das competências procedimentais: <ul style="list-style-type: none"><li>Desenvolva o seu raciocínio crítico e analítico.</li></ul> c) - Domínio das competências atitudinais: <ul style="list-style-type: none"><li>Manifeste uma atitude crítica perante os saberes transmitidos.</li><li>Assuma posições pessoais fundamentadas face ao problema em análise.</li></ul>	O professor	O aluno	Materiais pedagógicos utilizados:  Livro de ponto, diálogo orientado com os alunos, PowerPoint, caderno diário, quadro, manual Contextos.
	Primeiro momento da aula – fase inicial (10 minutos)		
	- Faz a chamada e regista no livro de ponto as faltas dos alunos.  - Anuncia que o tema da aula será: <i>Ciência e construção. Validade e verificabilidade das hipóteses</i>  - Conjuntamente com os alunos, faz a revisão oral da aula anterior.	- Responde à chamada  - Fica a conhecer o tema da aula  - Faz a revisão da aula anterior com o professor.	
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"><li>- Validade e verificabilidade das hipóteses</li><li>- O método indutivo</li><li>- O método hipotético – dedutivo de Popper.</li></ul> Palavras-chave (conceitos): verificabilidade das hipóteses; indutivismo; crença psicológica; método hipotético – dedutivo; conjecturalismo.	Segundo momento da aula- fase de desenvolvimento (60 minutos)		
	- Coloca no quadro a questão problema da aula: <i>Qual o método que permite demarcar a ciência de outros modos de conhecer o real?</i> - Faz uma breve contextualização do método indutivo e dos seus defensores - Através de imagens e do diálogo leva os alunos a definirem e perceberem em que consiste o método indutivo. - Apresenta alguns exemplos deste método e pede aos alunos que formulem (eles) também exemplos - Através de uma experiência improvisada na aula mostra aos alunos como o método indutivo pode ser falível e recapitula a crítica de David Hume ao mesmo - Apresenta uma biografia de Karl Popper - Analisa a crítica de Popper ao método indutivo e a sua alternativa, o método hipotético-dedutivo através de um texto do autor - Esclarece o método hipotético-dedutivo através de um caso de detective retirado do manual escolar <i>Filosofia 11º Ano</i> (Plátano Editora) -Analisa o caso com os alunos para estes identificarem as etapas do método hipotético-dedutivo.	- Passa a questão - problema para o caderno. - Passa a conhecer como surgiu o método indutivo e quem foram os seus defensores. - Participa e respondem às questões do professor relativamente às imagens - Pensa em exemplos do método indutivo - O aluno participa na experiência e passam a conhecer a crítica de David Hume a este método  - Fica a conhecer bibliograficamente o autor -Lê e analisa o texto com o professor  - Lê o caso que o professor forneceu  - Com o professor faz a análise do caso e identifica as etapas do método hipotético-dedutivo	
Tópicos de verificação/avaliação: <ul style="list-style-type: none"><li>- Diálogo orientado, análise de texto, questões de interpretação.</li></ul>	Terceiro momento da aula – fase final (20 minutos)		
	-- O professor coloca no PowerPoint uma actividade para que os alunos apliquem os seus conhecimentos sobre o método hipotético-dedutivo.	- Os alunos resolvem a actividade.	
Sumário: Ciência e construção. O método indutivo, validade e verificabilidade das hipóteses. O método hipotético – dedutivo de Karl Popper. Exercícios de aplicação.	- O professor solicita aos alunos sugestões para a elaboração do sumário.	Os alunos colaboram dando sugestões para a construção do sumário.	



**ANEXO 4: EXEMPLO DE UM POWERPOINT DE UMA AULA**



### **MÉTODO INDUTIVO**

- Começou a ser usado por Francis Bacon (Séc XVII), foi defendido por Stuart Mill (Séc XIX) e pelos filósofos do círculo de viena (Séc XX) e tem grande aplicação nas ciências experimentais.

Para estes, a demarcação da ciência passa por duas crenças:

- O conhecimento científico resulta do método indutivo;
- O critério de validação científica é a verificação e a confirmação experimentais.

**Em que consiste o método indutivo?**



**Quando ligas o computador de manhã  
confias que ele não vai explodir.  
Porquê?**

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO

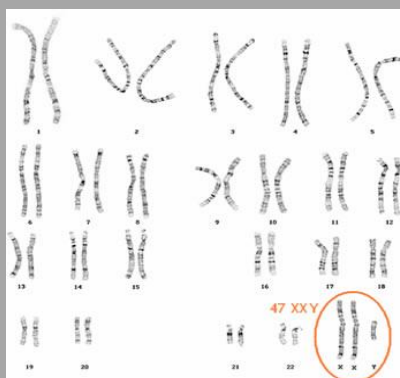
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

É aconselhável confiar na indução, caso contrário poderemos pensar que se não conseguimos voar até agora tal pode acontecer da próxima vez e saltar de um 7º andar de um edifício.

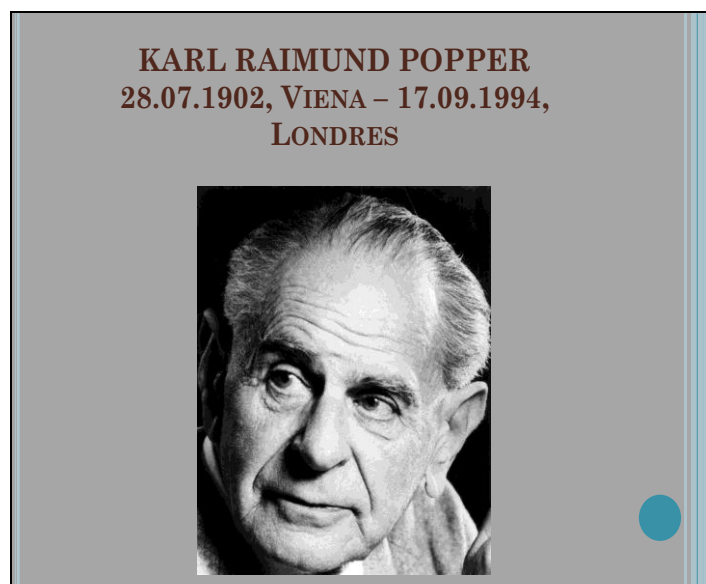
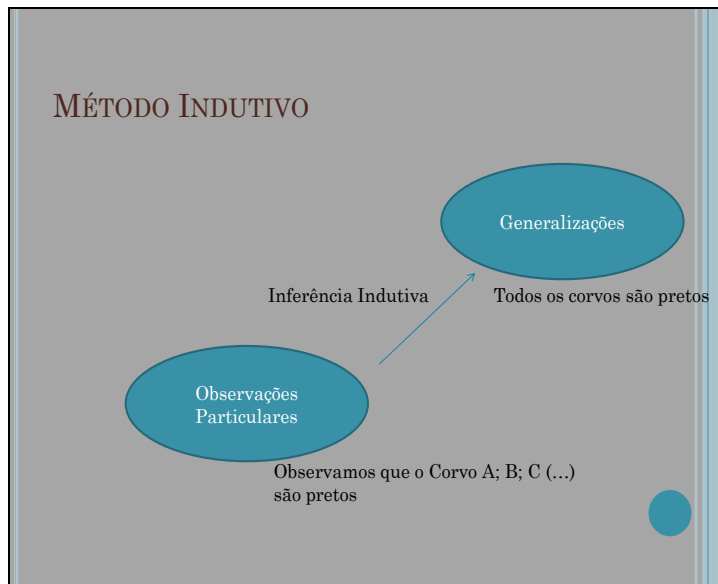


E OS CIENTISTAS SERÁ QUE TAMBÉM  
USAM O MÉTODO INDUTIVO?

Síndrome  
de Down



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

◦ TEXTO

**BIOGRAFIA KARL POPPER**

- Filósofo austríaco de origem judaica
- É um dos filósofos da ciência mais importantes do séc XX.
- Na sua juventude esteve em contacto com o círculo de Viena sem nunca aderir às suas teses fundamentais.
- A sua crítica ao indutivismo, e o estabelecimento de um novo critério de demarcação científica ( a falsificabilidade), converteram-no num dos primeiros críticos do positivismo lógico.
- Popper propõe o princípio da falsificabilidade (um enunciado é confirmado, é provisoriamente aceitável, quando resiste a todos os testes que se realizam para tentar mostrar que é falso; um enunciado científico é refutado quando se encontra um facto que é incompatível com ele.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

**PRINCIPAIS OBRAS**

- 1934: Logik der Forschung (Lógica da pesquisa)
- 1959: The Logic of Scientific Discovery (Lógica da descoberta científica)
- 1962: Conjectures and Refutations (Conjecturas e Refutações)
- 1972: Objective Knowledge- Na Evolutionary Approach ( Conhecimento Objectivo- Uma Abordagem Evolutiva)
- 1976: Unended Quest: Na Intellectual Autobiography (Busca Interminável: Uma autobiografia Intelectual)

**O método hipotético - dedutivo  
(conjectural)**

“Facto - problema”

1- Formulação da hipótese ou conjectura

2- Dedução das consequências

3- Experimentação

Refutação da hipótese

Confirmação da hipótese

Obtenção de resultados

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

○ **Actividade**

**ACTIVIDADE**

**Dá atenção à seguinte descrição e destaca os diversos momentos do método hipotético-dedutivo:**

Madalena, repousando junto à piscina da sua casa, vê um bocado de madeira, de forma cilíndrica, a flutuar. Interroga-se: porque flutua? Afigura-se-lhe que tal acontece porque esse objecto tem uma forma cilíndrica.

Se é a forma cilíndrica que o faz flutuar, então qualquer objecto cilíndrico flutuará também. A comprovação experimental é, neste caso, simples.

**Como é que Madalena se convenceu de que a sua suposta explicação não tinha validade?**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

- **Que momentos do método hipotético - dedutivo estão presente na seguinte descrição:**

A primeira tentativa sistemática para abolir a teoria da geração espontânea foi obra do físico italiano Francesco Redi. Contrariamente à ideia generalizada de que os vermes se geravam espontaneamente na carne podre, Redi pensava que outra explicação era possível: a de que os vermes eram causados pelas moscas. Ora, daí decorria que se as moscas fossem mantidas afastadas da carne, não se desenvolveriam nelas os referidos vermes.

Então, Redi cortou um pedaço de carne e dividiu-o em duas partes. Uma colocou-a num frasco, fechando este; a outra colocou-a num frasco aberto. As moscas foram atraídas pelo frasco aberto e num curto período de tempo começaram a aparecer vermes; mas nenhum verme surgiu ou começou a desenvolver-se no interior do frasco selado.



## ANEXO 5: EXEMPLO DE SOPA DE LETRAS UTILIZADAS NA AULA

### THOMAS KUHN

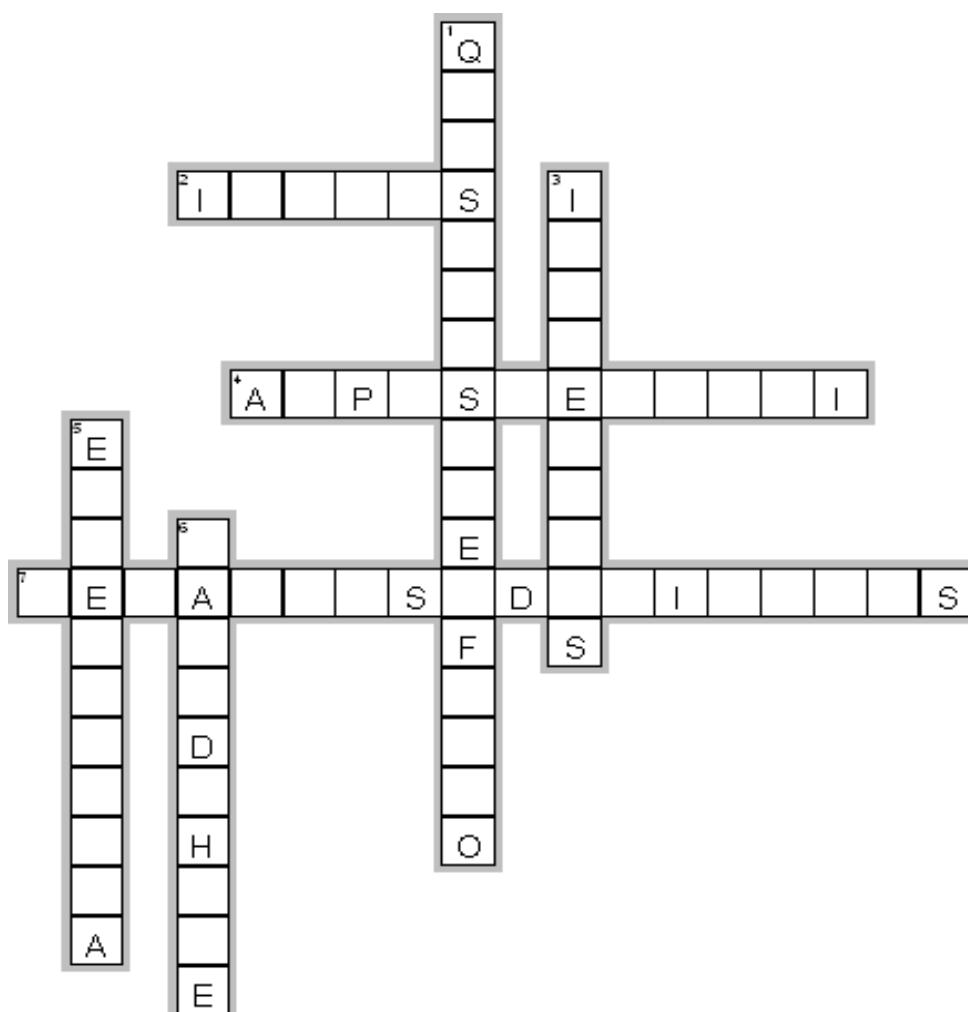
me t a e i a a e e i f r i e a r o d t d  
e e r a a c t s a a t r t n r c c i s d d  
c i e n c i a e x t r a o r d i n a r i a  
a a v i n e u i p l n r v n c i i d o i a  
a m o c o n s i s t e n c i a l a d d a d  
n d l c a c e r x n a o u r c p x m u r i  
i c u a i i n a h c r c a s c n d a d i a  
a n ç o o a c r l n t i c i m b a n a a i  
l i a i e n i d a s d e c m f o i i x o a  
i d o f r o a c d m o e a p t e r s n c t  
e n c e e r d p c i t p k l a l r d a r i  
n i n c o m e n s u r a b i l i d a d e r  
o u i u ç a p e l d a i a c n i n a t d a  
e s e n a l a i n c p c r i d a c i c d c  
i a d d i t r i o a c e g d c o m d c n b  
i a a i l i a i e c t o m a s k u h n n e  
r c c d s n d n a c l r i d n d n c d o u  
n e x a c t i d a o i i f e o d r r r p n  
a i p d a e g c i e u m a a c h c i d a n  
r e d e ç c m i c g o i i n n s m s e u e  
i o n p a r a d i g m a l c a n c e r a g

TOMAS KUHN  
PARADIGMA  
CIENCIA NORMAL  
CIENCIA EXTRAORDINARIA  
CRISE  
REVOLUÇÃO  
AUSENCIA DE PARADIGMA  
INCOMENSURABILIDADE  
EXACTIDAO  
CONSISTENCIA  
ALCANCE  
SIMPLICIDADE  
FECUNDIDADE

## **ANEXO 6: EXEMPLO DE PALAVRAS CRUZADAS UTILIZADAS NA AULA**

### **Empirismo de David Hume**

1. Refere-se a factos e a sua verdade depende do confronto entre o que dizemos e os factos
2. Imagens enfraquecidas das impressões, nunca alcançando vivacidade e força iguais às destas últimas.
3. Percepções que representam maior grau de força e vivacidade
4. O conhecimento derivado da experiência é um conhecimento
5. Fonte do conhecimento para os empiristas
6. Filósofo empirista
7. Toda a afirmação que é intuitivamente ou demonstrativamente certa



## **ANEXO 7: GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS DE GRUPO**

**Avaliação da apresentação oral dos TG – “*Comparação das duas teorias explicativas da origem do conhecimento: racionalismo cartesiano e empirismo de David Hume*”**

Identificação do grupo avaliados - Nº

Nome:

**Itens de avaliação:** Relevância dos conteúdos; Dinâmica da comunicação; Reflexão crítica; Originalidade da apresentação.

**Forma de avaliar:** NS (Não satisfaz); S (Satisfaz); b (bom); B (Bom); B+ (Bom +); MB (Muito Bom)

**Grupos Avaliados:**

	Relevância dos Conteúdos	Dinâmica da Comunicação	Reflexão Crítica	Originalidade	Total
Grupo 1					
Grupo 2					
Grupo 3					
Grupo 4					
Grupo 5					
Grupo 6					
Grupo 7					
Grupo 8					
Auto - avaliação do grupo					

---

---

**Data:**

### **ANEXO 8: MATRIZ DO TESTE DE AVALIAÇÃO**

Matriz da prova de avaliação de Filosofia

Turma ...11º Ano

Data de realização da prova: 12 de Maio de 2011

<b>Objectivos/Competências</b>	<b>Conteúdos programáticos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresente os elementos do conhecimento segundo David Hume</li><li>• Identifique os tipos ou modos de conhecimento</li><li>• Relacione ideias e impressões</li><li>• Caracterize a teoria da causalidade</li><li>• Interprete a teoria da existência do Eu</li><li>• Relacione a teoria da existência do Eu com a teoria da existência de Deus</li><li>• Caracterize os dois tipos de conhecimento: conhecimento vulgar e científico</li><li>• Apresente a resposta de Bachelard sobre o progresso do conhecimento científico</li><li>• Apresente a resposta de Popper sobre o progresso do conhecimento científico</li><li>• Esclareça o método indutivo</li><li>• Relacione o método indutivo com o verificacionismo</li><li>• Clarifique o método hipotético - dedutivo de Popper</li><li>• Identifique as três fases do método hipotético-dedutivo de Popper</li><li>• Relacione a perspectiva falsificacionista de Popper com o método hipotético-dedutivo</li><li>• Esclareça o significado de objectividade científica</li><li>• Relacione a resposta dos positivistas e Popper à objectividade na ciência</li><li>• Defina o conceito de paradigma para Thomas Kuhn</li><li>• Caracterize o modelo de desenvolvimento das ciências segundo Kuhn</li><li>• Relacione a crise com a mudança de paradigma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O Empirismo de David Hume</li><li>• O Estatuto do Conhecimento Científico</li><li>• A Racionalidade Científica e a Questão da Objectividade</li></ul>

Data: 5 de Maio de 2011

As professoras:

A/O Delegada/o de turma:

## **ANEXO 9: TESTE DE AVALIAÇÃO**

**Prova de Avaliação de Filosofia- Turma 11ºH**

Data: 12 de Maio de 2011

1. Leia o excerto com atenção:

«Todas as percepções do espírito humano reduzem-se a duas espécies distintas que denominarei *impressões e ideias*. A diferença entre estas reside nos graus de força com que elas afectam a mente e abrem caminho para o nosso pensamento ou consciência.»

Hume (2001), *Tratado da Natureza Humana*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 29

1.1. Caracterize as duas espécies de percepções a que alude o texto. ....(20)

2. Exponha o raciocínio seguido por Hume para provar que não é possível afirmar a existência de Deus e do Eu.....(25)

3. Explique a seguinte afirmação: *A realidade científica não é, pois, a realidade espontânea e passivamente observada*.....(20)

4. De entre as seguintes afirmações, assinale aquelas que são verdadeiras e aquelas que são falsas. Justifique as falsas. .... (20+10=30)

- a) Para Popper, é preciso romper com a opinião ou com o conhecimento vulgar para poder produzir conhecimentos científicos.
- b) Segundo Bachelard, o senso comum é o ponto de partida para todo o tipo de conhecimento sistematizado.
- c) Para Karl Popper, o conhecimento vulgar é um ponto de partida para o conhecimento científico.
- d) Para Bachelard devemos romper totalmente com o senso comum.

5. Leia atentamente o seguinte excerto:

«A crença segundo a qual a ciência procede da observação para a teoria é ainda tão firme e generalizada que a minha recusa em subscrevê-la é frequentemente acolhida com incredulidade. Já fui inclusivamente suspeito de insinceridade – por negar aquilo de que ninguém no seu perfeito juízo pode duvidar. Mas, na verdade, **a crença de que podemos começar pela pura observação, sem nada que se pareça com uma teoria, é absurda** [...]. A observação é sempre selectiva. Requer um objecto determinado, uma tarefa definida, um interesse, um ponto de vista, um problema.»

K. Popper, *Conjecturas e Refutações*, trad. port., Coimbra, Almedina, pp. 72-73.

5.1. Clarifique a crítica expressa no texto ao método indutivo por Karl Popper.....(20)

5.2. Apresente a alternativa ao método indutivo proposta por Karl Popper.....(20)

5.3. A partir da frase destacada no texto, esclareça a perspectiva falsificacionista de Popper. ....(20)

6. Leia atentamente o seguinte excerto:

«Kuhn argumenta que a história da ciência apresenta uma sucessão de “paradigmas” ... e que estes apenas são substituídos, em “revoluções científicas” ocasionais, quando os cientistas mudam de uma crença teórica para outra.» (David Papineau)

6.1. Diga o que entende por paradigma.....(10)

6.2. De que modo sustenta Kuhn a tese da incomensurabilidade dos paradigmas.....(35)

BOA SORTE ☺

A Professora: Sílvia Vieira

## **ANEXO 10:CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO**

### **Critérios Específicos de Classificação do Teste<sup>1</sup>.**

**1.**

**1.1.** ..... 20 pontos

Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
						1	2	3
Níveis	3	- Caracteriza inequivocamente as duas espécies de percepções a que o texto alude. - Apresenta uma resposta articulada e coerente, a partir do texto.				18	19	20
	2	- Caracteriza, com algumas imprecisões, as duas espécies de percepções a que o texto alude. - Faz afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas, acerca das duas espécies de percepções presentes no texto.				12	13	14
	1	- Identifica as duas espécies de percepções a que o texto alude. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes acerca das duas percepções a que o texto alude: impressões e ideias.				6	7	8

\*Descritores apresentados nos Critérios Gerais de Classificação.

### **Cenários de Resposta**

Na resposta, são caracterizadas a partir do texto, as duas espécies de percepções para David Hume:

- Identificação dos dois tipos de percepções, impressões e ideias
- Caracterização destes dois tipos de percepções.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

2. .... 25 pontos

Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
						1	2	3
Níveis	5	- Expõe o raciocínio seguido por Hume para provar que não é possível afirmar a existência de Deus e do Eu. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.				23	24	25
	4	Nível Intercalar				17	18	19
	3	- Expõe o raciocínio seguido por Hume para provar que não é possível afirmar a existência de Deus e do Eu, com alguma superficialidade. - Utiliza os conceitos com imprecisões pontuais. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas.				13	14	15
	2	Nível Intercalar				9	10	11
	1	- Menciona o raciocínio seguido por Hume para provar que não é possível afirmar a existência de Deus e do Eu de forma incorrecta. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas.				5	6	7

### Cenários de Resposta

Na resposta, integra-se o raciocínio seguido por Hume para provar que não é possível afirmar a existência de Deus e do Eu, integrando-se os seguintes aspectos, ou outros considerados relevantes:

- Deve haver uma impressão que dê origem a toda a ideia real;
- Não existem ideias das quais não tenhamos impressões;
- Deus e Eu não são objectos de qualquer impressão, logo, não podemos ter a ideia do Eu e de Deus, pois não existem impressões constantes e invariáveis.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

3. .... 20 pontos

Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
						1	2	3
<b>Níveis</b>	<b>3</b>	- Interpreta a afirmação e explica-a de forma coerente. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada.				18	19	20
	<b>2</b>	- Interpreta a afirmação e explica-a. - Utiliza os conceitos com algumas imprecisões. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas.				12	13	14
	<b>1</b>	- Explica a afirmação, apresentando insuficiências na explicação. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevante.				6	7	8

**Cenários de Reposta**

Na resposta, abordam-se os seguintes aspectos, ou outros considerados relevantes:

- O senso comum é o primeiro nível de conhecimento e constitui-se a partir da apreensão sensorial espontânea e imediata.
- O conhecimento científico representa um nível de conhecimento mais profundo do real, resulta de uma actividade crítica e activa do sujeito.



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
“ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

4. .... 20+10=30 pontos

Item	Resolução	Pontuação
a)	Falsa	10
b)	Falsa	10
c)	Verdadeira	5
d)	Verdadeira	5

**Cenários de Resposta**

As justificações devem conter os seguintes conteúdos:

- Para Popper, o conhecimento vulgar é um ponto de partida para o conhecimento científico, no entanto devemos criticá-lo e contestá-lo.
- Para Bachelard devemos romper totalmente com o senso comum, pois para este a ciência opõe-se totalmente à opinião, ou senso comum

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

5.

5.1. .... 20 pontos

Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
						1	2	3
Níveis	3	- Clarifica a crítica expressa no texto ao método indutivo por Karl Popper. - Apresenta os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	18	19	20			
	2	- Clarifica a crítica expressa no texto ao método indutivo por Karl Popper, com alguma imprecisão. - Utiliza os conceitos com pouco rigor. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas.	12	13	14			
	1	- Clarifica a crítica expressa no texto ao método indutivo por Karl Popper, apresentando insuficiências na articulação da crítica com o texto. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes.	6	7	8			

**Cenários de Resposta**

Na resposta, abordam-se os seguintes aspectos, ou outros considerados relevante:

- Crítica ao verificacionismo e ao indutivismo;
- A falta e justificação lógica para a partir da observação de fenómenos e da relação entre eles, estendermos essa relação a todos os casos;
- Não podemos partir da observação para a teoria;
- A partir da observação de uma série de casos não podemos generalizar que todos os casos ocorreram dessa mesma forma, pois nós não verificamos todos os casos do passado, do presente e do futuro.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

**5.2.** ..... 20 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
			1	2	3
Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>3</b>	- Apresenta com clareza a alternativa ao método indutivo proposta por Karl Popper. - Apresenta com clareza as fases do método hipotético- dedutivo de Karl Popper. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	18	19	20
	<b>2</b>	- Apresenta a alternativa ao método indutivo proposta por Karl Popper. - Apresenta as fases do método hipotético-dedutivo de Karl Popper. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas.	12	13	14
	<b>1</b>	- Apresenta a alternativa ao método indutivo proposta por Karl Popper. - Apresenta as fases do método hipotético-dedutivo de forma imprecisa. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes.	6	7	8

**Cenários de Resposta**

Na resposta, abordam-se os seguintes aspectos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- Popper não acredita que a especificidade metodológica da ciência reside na indução;
- Popper substitui o método indutivo pelo hipotético-dedutivo (conjectural);
- O método hipotético-dedutivo é constituído por três etapas fundamentais: Facto-problema; Formulação de hipótese ou conjecturas; dedução das consequências e experimentação

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

**5.3.** ..... 20 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
			1	2	3
Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina					
<b>Níveis</b>	<b>3</b>	- A partir da frase destacada no texto, esclarece a perspectiva falsificacionista de Popper. - Relaciona com clareza, a frase destacada no texto com a perspectiva falsificacionista de Popper. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	18	19	20
	<b>2</b>	- A partir da frase destacada no texto, esclarece a perspectiva falsificacionista de Popper. - Relaciona a frase destacada no texto com a perspectiva falsificacionista de Popper. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes.	12	13	14
	<b>1</b>	- A partir da frase destacada no texto, esclarece a perspectiva falsificacionista de Popper. - Relaciona de modo impreciso, a frase destacada no texto com a perspectiva falsificacionista de Popper. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes.	6	7	8

**Cenário de Resposta**

Na resposta, abordam-se os seguintes aspectos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- Segundo Popper, uma teoria será tanto mais forte quanto se conseguir resistir às tentativas da sua falsificação.
- A ciência progride por ensaios e erros, por “conjecturas e refutações”.
- Popper procura refutar as teorias submetendo-as a testes incessantes.
- As teorias deixam de ser consideradas verdadeiras e só podem ser consideradas “aceitáveis” ou “verosímeis”, aproximações progressivas à verdade.
- Nunca podemos afirmar que uma teoria é verdadeira. Só podemos dizer que ainda não mostramos que é falsa.
- Devemos considerar todas as leis e teorias científicas como conjecturas que sobrevivem enquanto resistem aos testes destinados a refutá-las.
- O observador não é neutro .

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

**6.**

**6.1.** ..... 10 pontos

Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina			Níveis*		
			1	2	3
<b>Níveis</b>	<b>2</b>	- Diz de forma clara o que entende por paradigma. - Utiliza o conceito com rigor e clareza.	8	9	10
	<b>1</b>	- Diz de forma imprecisa o que entende por paradigma. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes.	3	4	5

**Cenário de Resposta**

Na resposta, abordam-se os seguintes aspectos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- Paradigma é um modelo explicativo do universo que reina numa comunidade científica, numa certa época, num certo estágio do desenvolvimento histórico de uma ciência particular.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
 “ A PROBLEMATIZAÇÃO NA AULA DE FILOSOFIA”

**6.2.** ..... 35 pontos

Descritores do nível específico No domínio específico da disciplina		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Níveis*		
			1	2	3
Níveis	5	<ul style="list-style-type: none"><li>- Refere o modo como Kuhn sustenta a tese da incomensurabilidade dos paradigmas de forma clara.</li><li>- Apresenta como evolui a ciência para Kuhn.</li><li>- Utiliza os conceitos com rigor.</li><li>- Apresenta os conceitos de forma articulada e coerente.</li></ul>	33	34	35
	4	Nível Intercalar	26	27	28
	3	<ul style="list-style-type: none"><li>- Refere o modo como Kuhn sustenta a tese da incomensurabilidade dos paradigmas.</li><li>- Apresenta como evolui a ciência para Kuhn.</li><li>- Utiliza os conceitos com imprecisões.</li><li>- Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora correctas.</li></ul>	19	20	21
	2	Nível Intercalar	12	13	14
	1	<ul style="list-style-type: none"><li>- Refere de modo superficial o modo como Kuhn sustenta a tese da incomensurabilidade dos paradigmas.</li><li>- Apresenta como evolui a ciência para Kuhn de forma desarticulada.</li><li>- Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes e mesmo incorrectas.</li></ul>	5	6	7

**Cenários de Resposta**

Na resposta, abordam-se os seguintes aspectos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- A reflexão de Kuhn sobre a natureza da actividade científica articula-se em três conceitos fundamentais: os conceitos de “paradigma”, “Ciência normal” e “ciência extraordinária”.
- A mudança de um paradigma para outro não é cumulativa, antes corresponde a um modo qualitativamente diferente de olhar o real.
- Kuhn chama incomensurabilidade dos paradigmas a esta impossibilidade de comparar os paradigmas mediante um critério comum, uma vez que aqueles propõem modos de conceber a realidade e a Ciência incompatíveis entre si.
- Os paradigmas são incomensuráveis entre si, isto é, não são quantificáveis, dada a sua dimensão.

**ANEXO 11: CONVITE PARA A CONFERÊNCIA “COMEMORAÇÃO DOS  
TREZENTOS ANOS DE NASCIMENTO DE DAVID HUME”**

